



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
PEDRO RUIZ GALLO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO  
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

Unidad de Posgrado de  
Ciencias Histórico Sociales y Educación

**PROGRAMA DE MAESTRÍA  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA  
DE LOS VALORES DE SOLIDARIDAD, DEMOCRACIA Y TOLERANCIA  
EN LOS DOCENTES PARA MEJORAR EL CLIMA INSTITUCIONAL DE LA  
I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” DEL CASERÍO DE  
SOLUMBRE DEL DISTRITO DE CHULUCANAS, PROVINCIA DE  
MORROPÓN, REGIÓN PIURA, 2015.**

**Tesis presentada para obtener el Grado Académico de  
Maestro en Ciencias de la Educación con mención en  
Administración de Instituciones Educativas y Tecnologías de  
la Información y Comunicación.**

**PRESENTADA POR:**

**Bach. KARIN JANETH RIVAS SAAVEDRA**

**LAMBAYEQUE – PERÚ  
2016**

**PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS VALORES DE SOLIDARIDAD, DEMOCRACIA Y TOLERANCIA EN LOS DOCENTES PARA MEJORAR EL CLIMA INSTITUCIONAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” DEL CASERÍO DE SOLUMBRE DEL DISTRITO DE CHULUCANAS, PROVINCIA DE MORROPÓN, REGIÓN PIURA, 2015.**

---

**Karin Janet Rivas Saavedra**  
**Autora**

-----  
**Rafael C. García Caballero**  
**Asesor**

**Presentada a la Unidad de Posgrado de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; para obtener el Grado de MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y COMUNICACION.**

**APROBADA POR:**

---

**Dr. Maximiliano Plaza Quevedo**  
**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**M. Sc. Pilar Fernández Celis**  
**SECRETARIO DEL JURADO**

---

**M. Sc. Bertha Peña Pérez**  
**VOCAL DEL JURADO**

## **DEDICATORIA**

A mis padres,

A mi esposo César por su comprensión y apoyo

A mis queridos hijos.

Karen

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios por bendecirme,  
A la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque,  
Al Dr. Rafael C. García Caballero por su esfuerzo y dedicación.  
A los docentes de la UNPRG por sus enseñanzas.

Karen



## ÍNDICE

RESUMEN .....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I .....	13
ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON EL CLIMA INSTITUCIONAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” DEL CASERÍO DE SOLUMBRE DEL DISTRITO DE CHULUCANAS, PROVINCIA DE MORROPÓN, REGIÓN PIURA. ....	13
<b>1.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.1. Docentes, Estudiantes de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2. El distrito de Chulucanas.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. CÓMO SURGE EL PROBLEMA. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO: CLIMA ORGANIZACIONAL. ....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE. SITUACIÓN HISTÓRICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>20</b>
<b>1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA.....</b>	<b>21</b>
1.4.1. Diseño de la Investigación.....	21
MATERIALES Y TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS.....	23
1.4.2. Diseño analítico. ....	23
CAPÍTULO II .....	24
MARCO TEÓRICO .....	24
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN. ....	24
2.2. BASE TEÓRICA CIENTÍFICA.....	28
2.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud. ....	28
2.2.2. La génesis del juicio moral según Piaget.....	33
2.2.3. Las etapas del desarrollo moral según Kohlberg.....	34
2.2.4. La teoría de Hoffman. ....	41
2.2.5. Las etapas del desarrollo moral de Rawls. ....	44
2.2.6. Los estadios del razonamiento prosocial de Eisenberg. ....	49
2.2.7. El modelo de desarrollo moral de Gibbs. ....	52
2.3. LOS VALORES DE SOLIDARIDAD, DEMOCRACIA Y TOLERANCIA. ....	53
2.3.1. Valores en la Escuela .....	60

2.4. CLIMA INSTITUCIONAL. ....	62
2.5. PROGRAMA DE INTEGRACIÓN. ....	66
CAPITULO III .....	69
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION .....	69
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	69
3.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	92
3.3. PROPUESTA TEÓRICA.....	93
CONCLUSIONES.....	103
RECOMENDACIONES.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	105
ANEXOS .....	107

## **RESUMEN**

El objetivo que se pretende con el presente informe de tesis es proponer un programa de sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes para mejorar el clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura. Metodológicamente se ha trabajado con todos los docentes, a quienes se les aplicó sendas encuestas para conocer su percepción del clima laboral. Se ha revisado una gama de teorías relacionadas a la moral, lo que nos ha permitido comprender a profundidad el tema y proponer el programa de sensibilización. Los resultados resultaron contrarios a lo que se observó respecto a un deficiente clima institucional. Nuestro aporte lo constituye el Programa de sensibilización e integración en la práctica de valores.

**PALABRAS CLAVE:** Práctica de valores, respeto, democracia, solidaridad.



## **ABSTRACT**

The objective pursued with this research is to propose a program about outreach and integration in practice of solidarity, democracy and tolerance values to improve institutional climate in i.e. N ° 15130 "Sagrado Corazon de Jesus", Solumbre, The District of Chulucanas, Morropón province, Piura region. Methodologically, we worked with all the teachers, who were applied surveys to determine their perception of the work environment. It has reviewed a lot of theories related to morality, which has enabled us to understand in depth the issue and propose awareness program. The results were contrary to what was observed, there is a poor institutional environment. Our contribution consists of the awareness program and integration into the practice of values.

**KEYWORDS:** Practice values, respect, democracy, solidarity.

## INTRODUCCIÓN.

El presente informe de tesis nace de observar deficiencias en el clima Institucional, lo que impide una gestión armoniosa y eficiente de centro educativo; lo que nos llevó a formular la pregunta: ¿De qué manera un programa de sensibilización e integración de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia contribuirá a mejorar el clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón” de Solumbre, distrito de Chulucanas, provincia de Morropón de la región Piura?

Nuestro objeto de estudio lo constituye el proceso de gestión administrativa; proponiéndonos los siguientes objetivos de investigación: Objetivo general: Diseñar y proponer un programa de sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes para mejorar el clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura y, como

Objetivos específicos:

- ) Diagnosticar los niveles del clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado corazón de Jesús” del caserío de Solumbre.
- ) Teorizar respecto a valores y clima institucional.
- ) Diseñar la propuesta teórica.

Como consecuencia formulamos la hipótesis: Si se propone un programa de sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes; entonces, posiblemente mejore el clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura.

Las relaciones interpersonales que se dan en una organización como lo es la escuela, trae como resultado muchos conflictos propios de las interacciones entre sus miembros, que conllevan a una indeseable percepción del clima

laboral. Sin embargo, también son otros factores los que intervienen es esa percepción que tienen los empleados o trabajadores sobre su institución tales como, la estructura de la organización, la comunicación organizacional, la resolución de conflictos, entre otros que influyen en la satisfacción de un buen ambiente de trabajo.

La Axiología, es una rama de la filosofía que enfoca el estudio de los valores y de su utilidad para el hombre.

La axiología derivada del griego "axio" que significa valioso y "logo" tratado.

Los inicios de esta rama son del siglo xx, son: Wilber Marshall, Hermann Lotzel, Marx Scheler y Nicolai Hartmann.

-Los valores son una cualidad "sui generis" de un objeto.

-Los valores son agregados a las características físicas, tangibles del objeto; es decir, son atribuidos al objeto por un individuo o un grupo social, modificando a partir de esa atribución su comportamiento y actitudes hacia el objeto en cuestión.

-Se puede decir que la existencia de un valor es el resultado de la interpretación que hace el sujeto de la utilidad, deseo, importancia, interés, belleza del objeto.

-Es decir, la valía del objeto es en cierta medida, atribuida por el sujeto, en acuerdo a sus propios criterios e interpretación, producto de un aprendizaje, de una experiencia, la existencia de un ideal, e incluso de la noción de un orden natural que trasciende al sujeto.

Las teorías que nos permitieron comprender el problema y formular nuestra propuesta teórica son: La teoría del psicoanálisis de Freud, la génesis del juicio moral de Piaget, Las etapas del desarrollo moral según Kohlberg, La teoría de Hoffman; Las etapas del desarrollo moral por Rawls, Razonamiento pro social de Eisemberg; conceptualizar respecto de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia; así mismo sobre clima institucional.

Metodológicamente hemos trabajado con la integridad de los docentes, a quienes se les aplicó encuesta para conocer su percepción respecto al clima laboral de la escuela. Se procesaron los datos en el sistema informático

SPSS versión actual, los mismos que se analizaron e interpretaron en razón de las teorías señaladas.

Finalmente, como contribución al trabajo desarrollado se propone un programa de sensibilización e integración en la práctica de valores para los docentes y contribuir de esta manera a mejorar el clima laboral.

La presente tesis está estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo se analiza la situación contextual de la institución educativa, respecto a su ubicación dentro del caserío de Solumbre-Chulucanas, la evolución tendencial del clima laboral y contextual de la escuela.

En el segundo capítulo, se analizan en profundidad las principales teorías referidas a la mora, así como del clima institucional.

En el tercer capítulo, se analizan los resultados de la investigación, presentados en tablas y gráficos estadísticos. Así mismo se presenta la propuesta teórica consistente en un programa de sensibilización e integración de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia.

La autora.

## **CAPÍTULO I.**

### **ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON EL CLIMA INSTITUCIONAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” DEL CASERÍO DE SOLUMBRE DEL DISTRITO DE CHULUCANAS, PROVINCIA DE MORROPÓN, REGIÓN PIURA.**

Los seres humanos conforman organizaciones que persiguen ciertos fines u objetivos. Las instituciones educativas están conformadas por personas que laboran para conseguir los fines de la educación, y mantiene constantemente interrelaciones, que ocasionan conflictos que derivan en un desfavorable clima organizacional, y son los valores que ayudan a mantener las buenas relaciones.

#### **1.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS”**

La presente investigación se desarrollará en la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del Caserío de Solumbre, del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura.

##### **1.1.1. Docentes, Estudiantes de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús”**

**Cuadro N° 01**

**Población de estudio I.E. 15130 “Sagrado Corazón de Jesús”**

<b>Población</b>	<b>Total</b>
Docentes	08
Director	01
Estudiantes	120
<b>Total</b>	<b>129</b>

**Fuente:** Cuadro de asignación de personal. I.E. 15130. Solumbre.

Cuadro N° 1:  
Infraestructura:

Concepto:	Cantidad:
Aulas	07
Bibliotecas	01
Laboratorios	00
Losas deportivas	01
Servicios higiénicos	03

Ref. Margesí de bienes

### **1.1.2. El distrito de Chulucanas.**

El caserío de Solumbre, perteneces al distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura.

El distrito de Chulucanas es uno de los diez distritos que conforman la provincia de Morropón, ubicada en el Departamento de Piura, bajo la administración del Gobierno regional de Piura, en el norte del Perú.

El distrito de Chulucanas fue inaugurado en el gobierno del presidente Óscar R. Benavides, el 27 de junio de 1937, pero su creación como capital de la provincia de Morropón, fue el 31 de enero de 1936.

Su capital es la ciudad de Chulucanas y según el censo de 2007 su población era de 76 205 habitantes.

Origen de la palabra Chulucanas:

Hay diversas concepciones sobre el origen de esta palabra que son las siguientes:

Chulucanas deriva de una palabra quechua chulucani que significa me estoy derritiendo, por la temperatura alta de Piura.

Otra versión nos dice que una persona emigró de la ciudad de Huancabamba. En la tierra natal de este emigrante había dos pueblos llamados Chulucanas y Chulucanitas. Por esta razón los antiguos pobladores de Chulucanas pusieron este nombre.

Otra es que existía un personaje muy conocido. Este personaje era “cholo” y “canoso”. De la unión de estas palabras derivaría “Chulucanas”.

Fundación de La ciudad de Chulucanas.

La ciudad de Chulucanas fue creada capital de la provincia de Morropón mediante ley Nº 8174. En el Gobierno del General Oscar R. Benavides estaba como presidente de la República en ese entonces.

Con esta ley se dio el nacimiento de la provincia de Morropón con su capital Chulucanas el 31 de enero de 1936.

La provincia quedó conformada por los siguientes distritos:

Santo Domingo, Paltashaco, Yamango, Chalaco, Salitral, San Juan de Bigote, Buenos Aires, Morropón y Chulucanas.

## **1.2.CÓMO SURGE EL PROBLEMA. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO: CLIMA ORGANIZACIONAL.**

Gómez, L. (2011) La psicología organizacional antes conocida como Psicología industrial, se instituyó formalmente en América al empezar el siglo XX. Su fortalecimiento se dio a partir de la segunda guerra mundial debido a que se empezaron a abordar de manera sistemática temas como la selección de personas adecuadas y las formas de remuneración que se establecían.

Cuevas, j. (2010) Pero tiempo atrás a este hecho, ya se habría mencionado tales temas, es el caso de la petición de ayuda del ejército estadounidense durante la primera guerra mundial contribuyo al nacimiento y desarrollo de la psicología industrial. Ante la necesidad de

seleccionar y clasificar a un gran número de reclutas, un grupo de psicólogos comisionados para elaborar los instrumentos de selección adecuados para identificar a quienes tenían baja inteligencia y excluirlos de los programas de adiestramiento militar. Esto se concretó con el diseño de dos instrumentos psicométricos: el test Army Alpha para personas que sabían leer y el test Army Beta para iletrados.

Edel, R., García, A. y Casiano, R. (2007). Las investigaciones sobre psicología organizacional fortalecieron el crecimiento de esta disciplina ampliando la cobertura de la misma hacia el bienestar laboral de los colaboradores, la forma como se originaban las motivaciones de los individuos, el tipo de valores que se desarrollaban y las relaciones interpersonales de los mismos dentro de las organizaciones.

Los psicólogos comenzaron a interesarse en los problemas derivados del cansancio, la rutina y otros factores que afectan el buen desenvolvimiento laboral. Empezando a abordar otros campos que se interrelacionaban de forma constante como la capacidad de aprendizaje, la percepción, el estudio de la personalidad, la habilidad de liderazgo, el impacto de la personalidad y las características propias de un individuo, la forma en que se abordan problemas, el rendimiento, la actitud frente al trabajo y la fatiga laboral.

“Cada organización genera una cultura específica y en esos términos busca a personas que se adapten a ella y puedan desarrollar sus capacidades dentro de la misma, apoyando los procesos y objetivos organizacionales. Y es allí donde entran a jugar un papel de suma importancia, las estrategias de la psicología organizacional, la cual se encarga de identificar y conocer a las personas explorando sus motivaciones, así como la mejor forma de poner en juego las competencias que poseen, el buen manejo de un adecuado clima organizacional que permita a los individuos adaptarse fácilmente.”



Centrados en este aspecto, y conociendo el nacimiento de esta rama de la psicología se da espacio entonces al término de clima organizacional, el cual según investigaciones se planteó en la década de los sesenta por Lewin con su trabajo Espacio Vital, definido “como la totalidad de los hechos que determinan la conducta de un individuo”. Además, hace énfasis en la relación del hombre con el medio. Sugiere

Lewin “la existencia de mente cerrada o abierta dependiendo de su relación con el medio junto con el surgimiento del desarrollo organizacional y de la aplicación de la teoría de sistemas al estudio de las organizaciones.

Así, “Talcott Parsons, (citado por Rodríguez, 1999) había propuesto una teoría llamada Teoría sistémica en la que las organizaciones resultaban ser un subsistema de la sociedad. Esta teoría proponía, un camino que permitiera integrar la personalidad que es la que ubica al actor y sus necesidades individuales, el sistema social organizacional el cual es el que engloba los medios y condiciones, y los niveles culturales que lo engloba todo. Esta integración podría producirse a través de los roles que es la función que cumple dentro de un sistema social, los status que es su ubicación en la sociedad y las expectativas, tomando en consideración las orientaciones de personalidad y las orientaciones normativas; sin embargo, esta teoría no pudo ser adecuadamente comprendida y acogida, por cuanto el desafío del momento tenía un sentido eminentemente práctico y resultaba muy difícil para los investigadores de la época el realizar un esfuerzo de esa envergadura. Por esta razón, la propuesta Parsoniana no fue acogida, o lo fue muy marginalmente.”

Edel, R. et al. (2007). El interés suscitado por el campo del clima organizacional está basado en la importancia del papel que parece estar jugando todo el sistema de los individuos que integran la organización sobre sus modos de hacer, sentir y pensar y, por ende, en el modo en que su organización vive y se desarrolla.

Otra consideración importante que cabe resaltar es la propuesta por (Fernández y Sánchez 1996) en Edel, R. (2007) quienes consideran que los orígenes de la preocupación por el clima organizacional se sitúan en los principios de la Psicología Cognitiva, en el sentido de como los empleados entienden la organización en la que se desenvuelven, y como éstos toman la información sensorial entrante y

la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y hacen uso de ella; y finalmente como la cognición lleva a la conducta. Ello plantea razonar acerca de la medida en que la percepción influye en la realidad misma. Esta idea comenzó a moverse por todos los campos en los que la psicología tenía su papel, entre los que se halla, por supuesto, el campo del clima organizacional.

Al respecto, Rensis Likert (1986), “menciona que la reacción de un individuo ante cualquier situación siempre está en función de la percepción que tiene de ésta, lo que cuenta es la forma en que ve las cosas y no la realidad objetiva. Entonces, la preocupación por el estudio de clima laboral partió de la comprobación de que toda persona percibe de modo distinto el contexto en el que se desenvuelve, y que dicha percepción influye en el comportamiento del individuo en la organización, con todas las implicaciones que ello conlleva.”

Brunet (2011), considera que los orígenes de este concepto no están siempre claros en las investigaciones. Frecuentemente se le confunde con la noción de cultura y, algunas veces, de liderazgo y los determinantes del clima no son siempre tan explícitos como sus efectos. De todas formas, analizando la documentación sobre este tema, parece que el concepto de clima organizacional está constituido por una amalgama de dos grandes escuelas de pensamiento que son subyacentes a las investigaciones efectuadas y que jamás se definen claramente.

Escuela de la Gestalt. Es una corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX. Sus exponentes más reconocidos son los teóricos: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967), Kurt Koffka (1887-1941) y Kurt Lewin (1890-1947), quienes desarrollaron sus investigaciones a partir de la década de 1910. Este enfoque se centra en la organización de la percepción (el todo es más que la suma de sus partes). En el interior de este acercamiento se relacionan cuatro principios importantes de la percepción del individuo:

- a) Captar el orden de las cosas tal y como éstas existen en el mundo y
- b) Crear un nuevo orden mediante un proceso de integración a nivel del pensamiento
- c) Según esta escuela los individuos comprenden el mundo que los rodea basándose en criterios percibidos e inferidos y se comportan en
- d) función de la forma en que ellos ven ese mundo. De tal modo, la percepción del medio de trabajo y del entorno es lo que influye en el comportamiento de un empleado.

El enfoque de Gestalt menciona que “el todo es mayor que la suma de sus partes” y que los individuos captan su entorno basados en juicios percibidos y deducidos por ellos mismos. (...) Al respecto “Argirys (1957, citado en Marín, 2003 & Rodríguez, 2010) observa la centralización del poder de controlar, dirigir, planear y evaluar en manos de unos cuantos jefes; lo cual provocó que los subordinados se convirtieran en seres pasivos, con falta de responsabilidad y autocontrol. Al ver los resultados anteriores, propuso una mayor independencia a los subordinados en cuanto a la toma de decisiones y crear una cultura organizacional más informal (Marín, 2003 y Rodríguez, 2010).”

De tal modo, la percepción dada en este entorno en particular influye de manera negativa en el comportamiento de un empleado, ya que lo convierte en una persona incapaz de tomar iniciativa en el desarrollo de actividades en su puesto de trabajo y de innovar y potenciar su

desempeño al interior de la organización a la que pertenece disminuyendo la productividad de la misma.

Escuela Funcionalista. Sus pioneros fueron Bronislaw Malinowsky y Alfred Reginald Radcliffe-Brown. Según esta escuela, el pensamiento y el comportamiento de un individuo dependen del ambiente que lo rodea y las diferencias individuales juegan un papel importante en la adaptación del individuo a su medio (...), los funcionalistas introducen el papel de las diferencias individuales en este mecanismo. Así, un empleado interactúa con su medio y participa en la determinación del clima de éste.

Para Bronislaw, el clima se presenta como integrado, funcional y coherente por lo tanto cada elemento o dimensión aislado del mismo solo puede analizarse considerando los demás. Esta escuela, por ende, plantea que las organizaciones deben atender a los intereses de los individuos y la forma de cómo se establece para satisfacer las necesidades de los mismos.

Las organizaciones deben reflejar en sus estructuras, procesos, formas y políticas el hecho de que el ser humano tiende a satisfacer sus necesidades por el trabajo y la participación en la vida organizacional.

Brunet (2011) Como regla general, cuando se aplican al estudio del clima organizacional, estas dos escuelas poseen en común un elemento de base que es el nivel de homeostasis (equilibrio) que los individuos tratan de obtener con el mundo que los rodea.

### **1.3. CÓMO SE MANIFIESTA EL PROBLEMA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE. SITUACIÓN HISTÓRICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.**

Las instituciones educativas son organizaciones donde conviven profesionales, personal administrativo y de apoyo, cada uno con sus particularidades, necesidades, intereses y problemática. El centro educativo es un espacio de convivencia diaria, donde los integrantes de

la comunidad educativa interactúan permanentemente, dándose lugar a una serie de desencuentros naturales y a la vez complejos.

Se observa en la organización de la Institución Educativa 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, Provincia de Morropón, Región Piura, que los docentes muestran insuficiente práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia, hecho que se manifiestan en:

- Intolerancia, poca participación y falta de ayuda hacia los demás.
- Escasa integración y apoyo para con la institución educativa.
- Limitada identificación con los objetivos de la institución educativa.
- Inexistente trabajo coordinado y en equipo.
- Escasa disponibilidad y predisposición para mejorar el clima Institucional

Generando:

- Clima escolar inadecuado.
- Indisciplina escolar
- Aislamiento y falta de práctica docente en conjunto.
- Bajo rendimiento académico
- Escasa practica de valores.

#### **1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA.**

Tipo de Investigación: Es descriptiva –propositiva.

##### **1.4.1. Diseño de la Investigación**

La presente investigación es de tipo básica, descriptiva, con propuesta teórica.

Su esquema:        **M**        -        **O**

Dónde:

M = Muestra

O = Información de datos observables

## POBLACIÓN Y MUESTRA.

### Población:

La población, está constituida por todos los docentes de la 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, Provincia de Morropón, Región Piura, en un total de 09 personas, tal como se indica en el cuadro N° 01.

### Población de estudio I.E. 15130 “Sagrado Corazón de Jesús”

Población	Total
Docentes	08
Director	01
Estudiantes	120
<b>Total</b>	<b>129</b>

**Fuente:** Cuadro de asignación de personal. I.E. 15130. Solumbre

### Muestra:

La muestra estará constituida por la misma población de docentes de la Institución Educativa 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, Provincia de Morropón, Región Piura, en un total de 09, como se indica en cuadro N° 02

### Muestra de estudio de la I.E. 15130 “Sagrado Corazón de Jesús”

Población	Total
Docentes	08
Directora	01
Estudiantes	120.
<b>TOTAL</b>	<b>129</b>

**Fuente:** Cuadro de asignación de personal. I.E. 15130. Solumbre

## **MATERIALES Y TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS.**

**Materiales:** Útiles de escritorio, computadora, impresora, textos, revistas, internet.

**Técnicas:** La encuesta y su instrumento el test.

## **MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.**

**Trabajo de gabinete:** Computadora personal del maestrante ubicada en calle Huancavelica 371 de la ciudad de Chulucanas, contando con internet para la revisión bibliográfica y el proceso de datos estadísticos, utilizando el Portable IBM SPSS estadísticas V19.

**Trabajo de campo:** En la Institución Educativa Primaria N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” de Solumbre, Distrito de Chulucanas, Provincia de Morropón, Región Piura dónde aplicaremos el test para el recojo de datos.

### **ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS DATOS**

Los datos se presentarán en cuadros y gráficos con indicadores de frecuencias absolutas y porcentuales. De igual forma la media,

#### **1.4.2. Diseño analítico.**

Para el desarrollo del presente estudio, se realizarán las siguientes actividades:

En la primera parte, se analizará el contexto donde se ubica la Institución Educativa “Sagrado corazón de Jesús”, la evolución histórica tendencial del clima organizacional o laboral; las características que presenta en el centro educativo y la metodología utilizada en el presente informe.

En una segunda parte, se analizarán las teorías y conceptos derivados de las variables en estudio. Y

Finalmente, se analizarán los resultados obtenidos del procesamiento estadísticos de los datos obtenidos por aplicación de los instrumentos de recojo de datos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

La sociedad se rige por principios, normas, leyes que se imponen desde ella misma para lograr la convivencia. La moral, como expresión de estas relaciones armoniosas nos permite tener conciencia del bien o el mal. Son muchos los teóricos que han estudiado la moral desde distintos puntos de vista: Freud desde el psicoanálisis, Piaget como juicio moral. Kohlberg, habla sobre las etapas del desarrollo moral, Hoffman, Schiller o Eisenberg; entre otros.

#### **2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.**

La tesis doctoral de: Juan Antonio López Benedí: LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS MITOS Y LAS LEYENDAS COMO RECURSO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL VELLOCINO DE ORO; concluye:

A continuación, se presentan las conclusiones más significativas de esta investigación, que inferimos a la luz de sus resultados. La intención que nos guiaba era realizar una reflexión en profundidad sobre las posibilidades de la educación en valores a través de la hermenéutica de los mitos y las leyendas. Además, pretendíamos habilitar una serie de herramientas que ayudasen a la hora de trabajar en el aula sobre estos temas, desde propuestas concretas y aplicadas, desde la perspectiva de la formación del profesorado. Para ello, partimos de la leyenda del Vellochino o Toisón de oro y su ámbito mítico, que conceptuamos como estudio de caso y referencia ejemplar, con un doble sentido histórico y ético-formativo, independiente de cualquier ideología o creencia. La base de la investigación ha sido teórica y validada por expertos solventes.

Los resultados presentados, así como las reflexiones realizadas a partir de los textos de los diferentes autores tratados nos permiten llegar a las conclusiones que se irán mostrando a continuación. Para su exposición se ha optado por articularlas mientras se va respondiendo a las



preguntas y objetivos que nos hacíamos al inicio de la presente investigación. En esta forma podremos ir poniendo de manifiesto los beneficios que se aportan, de forma convergente con los objetivos y preguntas orientadoras, para pasar después a las propuestas prácticas.

La tesis doctoral de Santiago Penas Castro: “APROXIMACIÓN A LOS VALORES Y ESTILOS DE VIDA DE LOS JÓVENES DE 13 Y 14 AÑOS DE LA PROVINCIA DE A CORUÑA”, concluye:

Respecto a la familia:

- No se ha encontrado una relación directa entre las características propias de la edad preadolescente y la valoración negativa del ámbito familiar por parte de los jóvenes, por lo que podemos afirmar que la primera hipótesis no se cumple. La familia es la institución más valorada por los jóvenes, que la consideran “el lugar en donde se dicen las cosas más importantes para la vida”. Se disipa así la duda acerca de cómo influirían sobre este aspecto los sentimientos de rebeldía propios de la edad de los sujetos objeto de este estudio.
- La segunda hipótesis, acerca del carácter democrático que domina las relaciones paternas filiales, se confirma. Dentro del ámbito familiar, los jóvenes encontrarán satisfacción a unas necesidades tan importantes para ellos como las de apoyo y confianza (seguridad), respeto y libertad, o castigo y refuerzo. En contrapartida, sus padres les demandan obediencia, colaboración en las tareas del hogar y, sobre todo, buenas calificaciones escolares.
- Se debe destacar que, si bien hay un elevado porcentaje de jóvenes para los que resulta importante obedecer a sus padres, es probable que sea debido a que éstos regañan a sus hijos cuando es necesario. Puede deducirse que, a estas edades, los jóvenes no han alcanzado un nivel de libertad excesivo respecto a la disciplina parental. La tercera hipótesis, por tanto, sólo tendrá validez en aquellos casos en los que los padres no ejerzan su labor educadora con la intensidad y coherencia necesarias. Por ello, solamente se cumplirá en un pequeño grupo de jóvenes.

- Las familias de los encuestados están formadas, mayoritariamente, por dos cónyuges con obligaciones laborales y dos hijos. La conciliación de la vida familiar y laboral, además de limitar el tiempo que los progenitores dedican a sus hijos, crea tensiones y preocupaciones, exigiendo que todos los miembros de la familia colaboren en el buen funcionamiento de la misma. Esta situación influye en que ciertos comportamientos y opiniones estereotipadas, como las referentes al papel predominante de las mujeres o de los hombres en el hogar (“cocinar es cosa de mujeres”, “ir al trabajo es cosa de hombres”), vayan cambiando progresivamente. A pesar de que los chicos se muestran más conservadores que las chicas, podemos afirmar que la cuarta hipótesis se cumple, notándose un avance hacia la igualdad entre géneros, ya que en el extremo más en contra de los roles sexistas, encontramos similares proporciones de hombres que de mujeres.

L a tesis de Graciela Flores y Luis Porta: VALORES MORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ABORDAJE BIOGRÁFICO-NARRATIVO DESDE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEMORABLES; concluye:

Los profesores memorables, al mencionar a los docentes que más los habían impactado, destacaron la pasión, el entusiasmo, el amor por la materia, la generosidad, la solidaridad y el valor de la combinación de afecto e intelecto; estos atributos los aplicaron en sus propias prácticas de enseñanza.

Pueden establecerse coincidencias entre los resultados del análisis de las entrevistas con los obtenidos en una etapa previa, cuando analizamos las encuestas a los estudiantes. Cuando los alumnos justificaron por qué consideraban a los profesores elegidos como ejemplos de buena enseñanza, destacaron valores y cualidades personales, como la pasión, el amor por la materia o por la enseñanza, y el entusiasmo.

Esto puede ilustrarse en sus siguientes frases: “La pasión con la que dictan sus clases ha sido decisiva en mi elección”; “Sienten amor por la

tarea docente”; “Considero que estos son profesores que se destacan no solo por su erudición, sino también por su capacidad de transmitir el conocimiento de una manera clara y precisa. Además, brindan estímulo al mostrar que sienten, por lo que hacen, un gran amor”.

Tesis de Belkis Del Valle Sucre Brito y

Rebeca Asunción Martínez de la Riva FORMACIÓN DE VALORES PARA LA POBLACIÓN QUE INTEGRA LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE EDUCACIÓN BÁSICA; concluyen:

Una vez realizado el análisis de la situación actual en cuanto a valores en la

República Bolivariana de Venezuela en el que se describe los cambios culturales de nuestro país, el análisis de la normativa legal vigente que enmarca al sistema educativo nacional en la que se justifica y se exige la formación de valores dentro de las aulas de clase, y el análisis del estudio de caso en la Escuela Municipal Juan

Manuel Cajigal del Municipio El Hatillo realizado y evaluado a través de las entrevistas y del grupo focal, se puede concluir que existe la necesidad de crear un diseño curricular para formar valores que proporcione herramientas a los agentes participantes de la formación de los estudiantes para educarlos en valores, ya que es de suma importancia la realización de proyectos, programas o prototipos que satisfagan la creciente necesidad formar integralmente a los ciudadanos, no solo con saberes sino con valores que les brinden las competencias para una mejor convivencia en la sociedad.

Por ello se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Crear un modelo de diseño curricular para la formación de valores para la población que integra la comunidad educativa de educación básica, que proporcione herramientas a estudiantes, docentes, padres y representantes, personal administrativo y obrero.
2. Aplicar el diseño por el periodo de un año escolar.
3. Informar y motivar a cada uno de los agentes participantes.

4. Evaluar de forma continua el desarrollo del diseño, realizando los informes correspondientes por escrito.
5. Realizar las correcciones pertinentes al finalizar el periodo de prueba.

## **2.2. BASE TEÓRICA CIENTÍFICA.**

Teorías que sustentan la variable independiente: Valores.

### **2.2.1. La teoría psicoanalítica de Freud.**

El médico vienés Sigmund Freud comenzó a explorar el subconsciente a finales del siglo XIX, surgiendo una corriente de estudio que sostenía que la naturaleza humana está regida por impulsos irracionales que hay que controlar. Por ello, los primeros agentes sociales (padres/madres) deben intervenir pronto para introducir una conducta estricta y conforme para el bien individual y social.

Esta teoría, que tuvo una de sus mayores representaciones en los trabajos de Bruno Bettelheim, planteaba una visión global de la personalidad en la que el desarrollo moral era una parte fundamental del desarrollo psicológico. La cuestión que sustenta estas teorías podría plantearse así: ¿por qué hay que reprimir ciertos comportamientos? ¿Porque son conflictivos? Y si lo son, ¿por qué el sujeto los considera reprobables?, ¿de dónde procede la reprobación que hace suya el sujeto en cuestión? Freud (1901, 1905) explica la génesis de la conciencia partiendo de unos estadios: 1º) Concepción biologista de la conciencia moral.

En nuestra mente hay ciertos poderes anímicos en cualidad de resistencias entre los que destacan la vergüenza y el asco. Estos poderes han contribuido a circunscribir la pulsión dentro de las fronteras consideradas normales. En estos poderes que ponen un dique al desarrollo sexual -asco, vergüenza, moral- es preciso ver también un sedimento histórico de las inhibiciones externas que la pulsión sexual experimentó en la psicogénesis de la humanidad.

En el desarrollo del individuo se observa que emergen en su momento, como espontáneamente, a una señal de la educación y de la influencia externa. Tales inhibiciones están filogenéticamente condicionadas y sólo se precisa la "señal" o la "influencia" para que se manifiesten. En el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho. Pero en realidad este desarrollo es de condicionamiento orgánico, fijado hereditariamente, y llegado el caso puede producirse sin ninguna ayuda de la educación. Lo biológico no es sólo prohibir, limitar, frenar. Lo es también aquello que se prohíbe, que se limita o frena. Lo esencial es el carácter biológico, heredable incluso, de la conciencia moral, rudimentaria, pero decisiva; y, sobre ella, emergen luego la vergüenza, el asco, la compasión y las construcciones sociales de la moral y la autoridad. Estas instituciones son las que se han de oponer a la satisfacción de las pulsiones inconscientes, de forma que ellas son las responsables de un cierto grado de infelicidad.

Hay, según Freud (1901, 1905), durante esta etapa, dos tipos de prohibiciones: a) Las restricciones inherentes a la organización religiosa, moral y social en general, perfectamente inteligibles, codificables incluso, y desde luego sistemáticas, a las que se las podrá propugnar su necesidad en términos universales, y que podrían proporcionar los fundamentos mismos de la abstención que predicán. b) Otras, que en verdad prohíben desde ellas mismas, no insertas en un sistema, carecen de toda fundamentación, son de origen desconocido; incomprensibles para nosotros, parecen cosa natural a todos aquellos que están bajo su imperio. Se trata de las prohibiciones del tabú.

El contenido de la conciencia moral depende de la ambivalencia de sentimientos provenientes de unas relaciones humanas bien definidas a las que se adhiere esa ambivalencia. La ambivalencia está clara desde el momento en que, "tras cada prohibición, por fuerza hay un anhelo". La organización social, que conlleva necesariamente una restricción de libertad en el orden de la gratificación pulsional, surge tras el intento

fallido de logro de la misma. Freud lo explica mediante la siguiente interpretación: frente al padre tiránico, poseedor de la totalidad de las hembras del clan, los hijos deciden su asesinato y devoración.

Tras éste, los hijos rivalizan entre sí, ninguno de ellos logra sustituir al padre, aparece, entonces, la conciencia de culpa del hijo varón, de la que deriva la obediencia al mandato del padre, y entre ellos deciden el tipo de transacción que conlleva la limitación ética.

El equivalente individual de esta situación social es el complejo de Edipo. Es a partir de la ambivalencia ante la figura del padre (admiración e incluso amor y hostilidad) como se decide la interiorización de su figura y de sus preceptos y la perpetuación del patrimonio básico de la cultura.

2º) La conciencia moral y el ideal del yo. Las pulsiones libidinales sucumben en parte por la represión, cuando entran en conflicto con las representaciones culturales y éticas del individuo. Tales representaciones no deben ser vistas como si se tuviera un conocimiento meramente intelectual de su existencia, sino que deben suponerse como normativas. Se trata de una sujeción a la norma.

Esta represión parte del yo, porque es éste el que reconoce que tales mociones pulsionales entran en conflicto con la realidad externa, social. Pero la represión parte del yo para funcionar de forma que se consiga el respeto del yo por sí mismo. La represión, pues, ha dibujado un "yo ideal", un ideal por el cual mide su yo actual. Es esta conciencia moral la que surge en la paranoia, en el delirio de observación, en el que el sujeto escucha voces que le reprochan, le culpan, le insultan, tras conocer sus pensamientos reprobables.

3º) El súper-yo y la conciencia moral. El superyó es el ideal del yo. Este ideal surge de la liquidación del complejo de Edipo que Freud describe así: "al ser heredero de la figura parental interiorizada, sobre ésta existen dos identificaciones: una, positiva, de mimesis del padre; otra, negativa, de autoprohibición a ser como el padre.

De esta manera, toma del padre la fuerza para robustecer el yo, y al mismo tiempo para imponerse, desde dentro de sí mismo, sobre el yo y

vivirlo con el carácter compulsivo que se exterioriza como imperativo categórico". Todo este complicado proceso de identificación tiene lugar como necesidad en el niño por dos circunstancias biológicas que adquieren una significación psicológica:

a) por su desvalimiento, que le obliga a aceptar la dependencia del padre b) el período de latencia en el desarrollo libidinal, tras la situación edípica. El ideal del yo satisface todas las exigencias que se plantean en la esencia superior del hombre:

La añoranza del padre que aparece en todas las religiones.

b) El juicio de la propia insuficiencia en comparación con el ideal que ha de transmutarse en el sentimiento religioso de humillación

c) Las posteriores prohibiciones inherentes a la relación con las instituciones sociales, retomando el lugar del padre, adoptan la forma de conciencia moral (conciencia social).

d) La tensión entre el yo y el ideal del yo es sentida como sentimiento de culpa.

e) Los sentimientos sociales aparecen mediante la identificación sobre fundamento en un mismo ideal del yo. De esta forma religión, moral y sentir social han sido, en el origen, uno solo. El sentimiento inconsciente de culpa procede de la vinculación, asimismo, con el residuo inconsciente de la situación edípica, con su ambivalencia ante la figura parental.

El superyó critica al yo, y el sentimiento de culpa es la percepción que corresponde en el yo a esa crítica. Freud distingue ya dos tipos de culpa: la inconsciente, residuo del complejo edípico, y la consciente (conciencia moral), sentimiento de culpa normal resultado de la tensión entre el yo y el ideal del yo surgida en el curso histórico de nuestras actuaciones en la realidad.

La moral, en su conjunto, aparece como formación reactiva, como mecanismo de defensa mediante el cual la prevención de lo que se reprueba puede obtenerse mediante la adopción de una actitud

radicalmente opuesta. La moral es la antítesis (inmoralidad) de la pulsión.

4º) El súper-yo y la moral como cultura. Los ideales del yo son compartidos por la mayoría de los miembros que componen una cultura. Y cualquiera que sea el contenido del superyó, éste pasa a ser un ingrediente estructural del ser humano y, por su contenido, patrimonio cultural.

De aquí que el superyó sea a modo de correa de transmisión de los valores morales de nuestra cultura. El valor moral, que es un valor cultural, está en oposición al valor que implica la realización del deseo, en última instancia, de la gratificación pulsional. Por eso, "malo no es lo dañino o perjudicial para el yo; al contrario, puede serlo también lo que anhela y le depara contento", porque de ello puede derivarse la pérdida del amor "que es preciso evitar por la angustia frente a esa pérdida".

De aquí que se permita la verificación de lo malo, que promete cosas agradables, cuando se está seguro que no se será descubierto.

Pero la conducta es distinta cuando la autoridad es interiorizada. En ese momento desaparece la angustia ante la posibilidad de ser descubierto, y lo que es más importante: entre el hacer el mal y quererlo, porque ante el superyó los pensamientos no pueden ocultarse.

Según Freud (1930), el superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre éstos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos se resumen bajo el nombre de ética. En todos los seres humanos se atribuye el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se dirige a aquel punto que fácilmente se reconoce como la herida de toda cultura. La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta este momento el restante trabajo cultural no había conseguido.

Este autor consideraba (1939) que una parte de sus preceptos [los de la ética] se justifican con arreglo a la ratio por la necesidad de deslindar los



derechos de la comunidad frente a los individuos, los derechos de estos últimos frente a la sociedad, y los de ellos entre sí. Sin embargo, lo que en la ética se nos aparece de grandioso, misterioso, como místicamente evidente, debe tales caracteres a su nexos con la religión, a su origen en la voluntad del padre. La necesidad de la ética se muestra para Freud tanto más evidente cuanto que el desarrollo cultural no es garante de que, con él, se logre "dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de auto aniquilamiento".

### **2.2.2. La génesis del juicio moral según Piaget.**

En 1932, Jean Piaget (1896-1980) publicó *El juicio moral del niño*. Este autor, afirmaba en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que depende de las capacidades psicológicas innatas, y que es el desarrollo de la inteligencia misma: lo que el niño debe aprender por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir sólo; y éste es esencialmente el que requiere tiempo.

De acuerdo con lo anterior, Piaget establece dos fases claramente definidas, en la génesis y desarrollo de los juicios morales, y supone una tercera, más difusa, que sirve de transición entre ambas: 1ª) Fase heterónoma, que se caracteriza por lo que él llama "realismo moral", esto es, por la influencia o presión que ejercen los adultos sobre el niño. En esta fase, las reglas son coercitivas e inviolables; son respetadas literal y unilateralmente por cuanto el niño aún no se diferencia del mundo social que le rodea, de manera que es una fase "egocéntrica". Por otra parte, la justicia se identifica con la sanción más severa. Esta fase estaría comprendida entre los cuatro y los ocho años. 2ª) Fase autónoma, en la que las reglas surgen de la cooperación entre iguales, y el respeto y consentimiento mutuos. Las reglas se interiorizan y se

generalizan hasta alcanzar la noción de justicia equitativa -no igualitarista- que implica el reparto racional en función de las situaciones. Esta fase abarcaría desde los nueve hasta los doce años.

En la supuesta, más que deducida, fase intermedia, o de transición, se da la interiorización de las normas igual que en la segunda fase, si bien la universalización se hace aún de forma incorrecta y la justicia es más igualitarista (todos iguales, sin distinción) que equitativa. A la vista de todos estos datos se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Existe un paralelismo -que Piaget nunca llegó a determinar claramente- entre la evolución intelectual y el desarrollo moral del niño.
- La madurez mental y física del niño es tan importante como los procesos sociales e indispensables para su madurez moral.
- Las relaciones basadas en la autoridad únicamente producen heteronomía moral, mientras que las basadas en la cooperación conducen progresivamente a la autonomía.

### **2.2.3. Las etapas del desarrollo moral según Kohlberg.**

El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987), conocedor de los trabajos de Piaget, encontró, por una parte, que era insatisfactoria la división en sólo dos fases (heterónoma y autónoma) del desarrollo del juicio moral, pues una clasificación tan genérica impediría un conocimiento preciso de ese desarrollo; y, por otra parte, que era igualmente imprecisa la relación entre la maduración moral, la maduración intelectual y la influencia del medio.

Así, perfeccionando y estandarizando técnicas similares a las de Piaget, llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral y, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del afecto morales resultarán más comprensibles y predecibles. Se trata, pues, de conocer el desarrollo moral "midiendo" el alcance de los juicios morales. Por ejemplo, "ahora, me chivo", "el que la hace, la paga" o "no es justo lo que me has hecho", son expresiones que denotan cada una un cierto

tipo de juicio moral: "es bueno recurrir a la autoridad", "es bueno devolver el daño" o "es bueno lo justo", respectivamente.

A través de sus investigaciones, Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. Dentro del orden preconvencional surgirían: Etapa primera: la etapa del castigo y la obediencia. a) Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas. b) Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Etapa segunda: la etapa del propósito y el intercambio instrumentales del individuo.

- a) Lo justo es seguir las normas cuando va en interés inmediato para alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo entre iguales.
- b) b) La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios de un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Dentro del orden convencional nos encontraríamos: Etapa tercera: la etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales.

- a) Lo justo es vivir de acuerdo con lo que uno se espera de la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigos, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás.

También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

- c) Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y

por el hecho de que, si uno se pone en lugar de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapa cuarta: la etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

a) Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

b) Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el autorrespeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: "¿Qué sucedería si todos lo hicieran?".

Y, por último, dentro del orden postconvencional y de principios aparecerían: Etapa quinta: la etapa de los derechos previos y del contrato social o de utilidad.

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

b) Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás.

La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo

racional de la utilidad general: "la máxima felicidad para el mayor número".

Etapla sexta: la etapa de los principios éticos universales.

a) Con respecto a lo que es justo, la etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos.

Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

b) La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos. Su descripción de los niveles de desarrollo moral: Tomando como base la explicación de las etapas anteriormente expuestas, Kohlberg (1968; 1984; 1992) planteó unos niveles del desarrollo moral con una serie de etapas propias en cada uno. Él los describía usando los siguientes términos: I. Nivel pre convencional.

En este nivel el niño es sensible a las reglas culturales y a las calificaciones de bueno y malo, correcto e incorrecto, pero interpreta estas calificaciones en términos, o bien de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o en términos del poder físico de aquellos que establecen esas reglas y calificaciones. Este nivel se divide en las dos etapas siguientes:

Etapla 1: orientación "castigo/obediencia". Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad con independencia de la intención humana o del valor de esas consecuencias. La evitación del castigo y la deferencia incondicional hacia el poder son valoradas por sí mismas, y no en términos de respeto a un orden moral subyacente

respaldado por el castigo y la autoridad (esto último es lo característico de la etapa 4).

Etapa 2: orientación relativista instrumental. La acción correcta consiste en lo que satisface instrumentalmente las propias necesidades de uno y, ocasionalmente, también las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son consideradas en términos análogos a los de un puesto de mercado. Los elementos de juego limpio, reciprocidad, e igual participación, están presentes, pero se interpretan siempre de una forma pragmática y física. La reciprocidad se basa en la máxima: "tú me rascas la espalda y yo te rasco a ti", no en la lealtad, la gratitud o la justicia. II. Nivel convencional.

En este nivel el mantenimiento de las expectativas del propio grupo familiar o de la propia nación es percibido como valioso por sí mismo con independencia de las consecuencias inmediatas y obvias. La actitud no es sólo una actitud de conformidad con las expectativas personales y con el orden social, sino de lealtad hacia ellos, de sustentación, apoyo y justificación activa de ese orden, y de identificación con las personas o grupos implicados en él. En este nivel se dan las dos etapas siguientes:

Etapa 3: concordancia interpersonal u orientación "buen chico/chica". El comportamiento bueno es el que agrada o ayuda a otros, y es aprobado por ellos. Se da una alta dosis de conformidad con las imágenes estereotípicas de lo que es la conducta mayoritaria o "natural". La conducta es juzgada a menudo por su intención y la expresión "lo hace con buena intención" se vuelve importante por primera vez. Uno se gana la aprobación siendo "buen chico".

Etapa 4: orientación "ley y orden". Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en el cumplimiento del propio deber, en mostrar respeto hacia la autoridad y en mantener el orden social por mor de ese orden. III. Nivel postconvencional, autónomo o "principiado". En este nivel se registra un claro esfuerzo por definir

valores y principios morales que tengan validez y aplicación con independencia de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan, y con independencia de la propia identificación individual con esos grupos.

Este nivel tiene a su vez dos etapas:

Etapas 5: orientación legalista o del "contrato social", generalmente con resonancias utilitaristas. La acción correcta tiende a ser definida en términos de derechos individuales de tipo general, y de estándares que han sido examinados críticamente y acordados por el conjunto de la sociedad. Existe una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un correspondiente énfasis en reglas procedimentales para llegar a un consenso.

Aparte de lo que ha sido convenido constitucional y democráticamente, lo correcto es asunto de "valores" personales y de "opinión" personal. El resultado es una acentuación del punto de vista legal, pero subrayándose la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social (en lugar de congelarla en términos de la etapa 4 "ley y orden").

Fuera del ámbito legal, el acuerdo libre y el contrato libre constituyen el elemento vinculante de la obligación. Esta es la moralidad "oficial" del gobierno y de la constitución americana.

Etapas 6: orientación principios éticos universales. Lo correcto viene definido por la decisión en conciencia de acuerdo con principios éticos autoelegidos que exigen globalidad, universalidad y consistencia lógica. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico); no son reglas morales concretas como los Diez Mandamientos.

En el fondo se trata de principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Según Kohlberg, es muy difícil que los sujetos alcancen este nivel de evolución moral, por lo que llegó a plantearse si no sería únicamente

una evolución del nivel 5º. Una visión más resumida de las etapas de Kohlberg la encontramos en el siguiente cuadro: Lawrence Kohlberg: "Etapas del desarrollo del juicio moral". Moralidad heterónoma (Recompensa y castigo):

El niño se deja llevar simplemente por la reacción de sus padres: si es recompensado por algo, debe ser bueno; si es castigado, debe ser malo.

2. Canjes instrumentales: El niño sigue egoísta, pero reconoce también las necesidades de otras personas; entonces les propone "negocios": "Si me porto bien toda la tarde, ¿podré ver la tele?"

3. Relaciones mutuas interpersonales: El niño depende del juicio de otras personas que son "importantes" para él (padres, profesores, etc.) 4. Dependencia del sistema social y de autoridades: El niño (adolescente, joven) asume los valores morales de la sociedad que lo rodea.

5. Contratos sociales y derechos individuales: El niño (resp. joven) participa activamente en la elaboración de valores, y se orienta según el bien de la mayoría. 6. Principios éticos universales: La persona llega a tener una conciencia independiente; ya no depende del juicio de otras personas, sino únicamente de "principios éticos universales".

Todas estas etapas están vinculadas a cambios de edad, son universales, irreversibles y constituyen una "secuencia lógica" y "jerárquica". Puede darse una detención del individuo en uno de los estadios, pero nunca una regresión a un estadio inferior o una tendencia a invertir su orden. Para terminar con las teorías de este autor, diremos que después de todos sus estudios, llegó a establecer una serie de conclusiones o afirmaciones, acerca del desarrollo moral.

- La maduración moral depende de la interacción del desarrollo lógico y el entorno social.

- Cada etapa muestra un progreso con respecto a la anterior: desde el sometimiento a la autoridad externa de la primera hasta los principios universales de las dos últimas.



- Son los sujetos los que "construyen", en cada etapa más personal y autónomamente, el alcance de sus juicios morales.
- Si un sujeto madura físicamente sin sobrepasar las dos primeras etapas, permanece en ellas y se configura como un "tipo puro".
- Los sujetos que alcanzan las tres últimas no se configuran como "tipos puros" hasta alrededor de los veinticinco años.

#### **2.2.4. La teoría de Hoffman.**

El debate entre la función que ejercen la cognición y el afecto en la moralidad ha sido un tema que se ha prolongado a través de los siglos. En las últimas décadas el estudio del desarrollo moral se ha guiado por dos teorías psicológicas dominantes: la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg (Pérez Delgado y García Ros, 1991) y la teoría de la socialización moral de Hoffman. Para Kohlberg, como hemos visto, la cognición es el fundamento de la moralidad, mientras que Hoffman resalta el rol de la simpatía y la empatía en la conducta moral, en particular la conducta altruista (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991).

Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son «cogniciones calientes» porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia. En la sensibilidad al dolor ajeno reside el núcleo de la teoría de Hoffman (1987) de la socialización moral, y sirve de base relevante incluso en modelos derivados del desarrollo cognitivo tales como los de Gibbs (1991) y Selman (1980). En definitiva se plantea si es fundamentalmente el desarrollo cognitivo del sujeto el que potencia la capacidad de razonamiento moral, o si por el contrario son los componentes afectivos y emocionales los que influyen en el uso de determinados

principios morales y en la conducta que el sujeto decide llevar a cabo (Pérez Delgado y Mestre, 1995).

En la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación "interna" ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella. Desde la teoría de la socialización moral de Hoffman, el desarrollo moral se refiere en primer lugar a una transmisión al niño de normas morales y valores por parte de la sociedad, en este caso la orientación "interna" refleja una internalización de estas normas y valores.

Esta internalización y motivación depende fundamentalmente, según la teoría del autor, del cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1991; Hoffman, 1992). Hoffman define la empatía como "una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo", dicha respuesta emocional constituye un motivo moral, es decir, un motivo que contribuye a la conducta prosocial (Hoffman, 1992, 61). Para Hoffman uno de los puntos centrales de su teoría es la integración de afecto y cognición. Hoffman (1991) plantea que la empatía con otros, como proceso intelectual que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar o en correspondencia con los estadios del desarrollo cognitivo y social del individuo.

El proceso, según el autor, es una síntesis evolutiva de la empatía y del nivel de la comprensión cognitiva del individuo acerca del otro (Hoffman, 1991). Este proceso empieza con un distrés global empático en el que el niño no tiene una clara distinción entre el yo y el otro y está confundido acerca de la fuente del distrés o malestar. A partir de aquí progresa a través de varios estadios hasta el estadio más avanzado que combina lo conseguido en estadios previos. En los estadios más avanzados uno puede empatizar con otros, sabiendo

que son entidades físicas distintas del yo y tienen estados independientes del propio sujeto y también puede empatizar con su condición o circunstancia vital más allá de la situación inmediata. Un nivel maduro de empatía posibilita que el sujeto esté más influenciado por la condición vital del otro que por la situación inmediata (Hoffman, 1991, 106). La empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria, pero puede convertirse en un proceso más complejo.

El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo. Un conjunto de atribuciones acerca del problema, juicios sobre las características y estado habitual de la víctima se activan y modulan el afecto empático. Los niños pequeños que aún no distinguen entre uno mismo y el otro pueden activar la empatía sin ese conocimiento.

Por tanto, el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros y pasa, según Hoffman, por los siguientes niveles:

1. fusión o falta de separación clara entre el sí mismo y el otro
2. Conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas de uno mismo.
3. conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo.
4. conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación inmediata y su historia e identidad propias como individuos.

El afecto empático se experimenta de manera diferente a medida que el niño va atravesando estos niveles. Como resultado del afecto empático y del desarrollo sociocognitivo surgirán cuatro niveles de malestar empático:

1. 'Empatía global': los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo.

Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo.

2. 'Empatía egocéntrica': el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (transcurso del primer a segundo año de vida).

3. 'La empatía con los afectos de otro': entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien, aunque esa persona no esté presente.

4. 'Empatía con la situación vital de otra persona': al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no solo en la situación inmediata sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro, su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio.

En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia.

#### **2.2.5. Las etapas del desarrollo moral de Rawls.**

Uno de los autores más representativos de las corrientes liberales que defienden con rotundidad la individualidad de la persona es Rawls (1978), que con su "teoría de la justicia" se convierte en una

referencia fundamental. Según este autor, cada uno de nosotros somos una realidad separada y completa. Sólo mediante el consenso racional vamos a convertirnos en miembros de un colectivo comunitario, que puede denominarse estado, y cuyo objetivo es garantizar los contenidos de cada miembro. Si se produce un conflicto, lo que se debe hacer es determinar de manera imparcial lo que le corresponde a cada individuo.

Este principio afirma que toda distribución (o, en su caso, redistribución) debe tender hacia la igualdad, siendo lo más equitativa posible. Según Rawls, la moralidad se desarrolla en tres etapas, que son: moralidad de la autoridad, moralidad de la asociación y moralidad de los principios. La moralidad de la autoridad es la moralidad del niño. Según Rawls el sentido de la justicia es adquirido gradualmente por los miembros más jóvenes de la sociedad a medida que se desarrollan.

Es característico de la situación del niño que no esté en condiciones de estimar la validez de los preceptos y mandamientos que le señalan quienes ejercen la autoridad: en este caso sus padres. No sabe ni comprende sobre qué base puede rechazar su dirección. En realidad, el niño carece por completo de justificación. Por tanto, no puede dudar razonablemente de la conveniencia de los mandamientos paternos. Las acciones de los niños están motivadas, inicialmente, por ciertos instintos y deseos, y sus objetivos están regulados por un propio interés racional. Aunque el niño tiene la capacidad de amar, su amor a los padres es un nuevo deseo que surge de su reconocimiento del evidente amor que ellos le tienen y de los beneficios él obtiene de las acciones con que sus padres le expresan su amor.

Cuando el amor de los padres al niño es reconocido por él sobre la base de las evidentes intuiciones paternas, el niño adquiere una seguridad en su propio valor como persona.

Se hace consciente de que es apreciado, en virtud de sí mismo, por los que para él son las personas imponentes y poderosas de su mundo. Con el tiempo, el niño llega a confiar en sus padres y a sentirse seguro en su ambiente; y esto le conduce a lanzarse y a poner a prueba sus facultades, que van madurando, aunque apoyado siempre por el afecto y el estímulo de sus padres. Gradualmente, adquiere varias aptitudes, y desarrolla un sentido de competencia que afirma su autoestimación.

Es en el curso de todo este proceso cuando se desarrolla el afecto del niño a sus padres. Los relaciona con el éxito y con el goce que ha sentido al afianzar su mundo, y con el sentimiento de su propio valor. Y esto origina su amor por ellos. El niño no tiene sus propias normas éticas, porque no está en condiciones de rechazar preceptos sobre bases racionales. Si ama y confía en sus padres, tenderá a aceptar sus mandatos.

También se esforzará por quererles, admitiendo que son, ciertamente, dignos de estima, y se adherirá a los preceptos que ellos le dictan. Se supone que ellos constituyen ejemplos de conocimientos y poder superiores, y se les considera como prototipos a los que se apela para determinar lo que se debe hacer. El niño, por tanto, acepta el juicio que ellos tienen de él y se sentirá inclinado a juzgarse a sí mismo como ellos le juzguen cuando infringe sus mandamientos. Si quiere a sus padres y confía en ellos, entonces, una vez que ha caído en la tentación, está dispuesto a confesar sus transgresiones y procurará reconciliarse.

En estas diversas inclinaciones se manifiestan los sentimientos de culpa. Sin estas inclinaciones y otras afines, los sentimientos de culpa no existirían. Las condiciones que favorecen el aprendizaje de la moralidad por parte del niño son dos:

1. Los padres deben amar al niño y ser objetos dignos de su admiración. De este modo, despiertan en él un sentimiento de su

propio valor y el deseo de convertirse en la misma clase de persona que ellos. 2. Deben enunciar reglas claras e inteligibles (y, naturalmente, justificables), adaptadas al nivel de comprensión del niño. Además, deberán exponer las razones de tales reglas en la medida en que éstas puedan ser comprendidas, y deben cumplir asimismo estos preceptos en cuanto les sean aplicables a ellos también. Los padres deben constituir ejemplos de la moralidad que ellos prescriben, y poner de manifiesto sus principios subyacentes a medida que pasa el tiempo.

El niño tendrá una moralidad de la autoridad, cuando esté dispuesto, sin la perspectiva de la recompensa o el castigo, a seguir determinados preceptos que no sólo puede parecerle altamente arbitrarios, sino que en modo alguno se corresponden con inclinaciones originales. Si adquiere el deseo de cumplir estas prohibiciones, es porque ve que le son prescritas por personas poderosas que tienen su amor y confianza, y que también se conducen de acuerdo con ellas.

Entonces, concluye que tales prohibiciones expresan formas de acción que caracterizan la clase de persona que él desearía ser. La segunda fase en el desarrollo de la moralidad del individuo es la moralidad de la asociación. El contenido de ésta viene dado por las normas morales apropiadas a la función del individuo en las diversas asociaciones a que pertenece. Estas normas incluyen las reglas de moralidad de sentido común, juntamente con los ajustes necesarios para insertarlos en la posición particular de una persona; y le son inculcadas por la aprobación y por la desaprobación de las personas dotadas de autoridad, o por los otros miembros del grupo.

La moralidad de la asociación incluye un gran número de ideales, definido cada uno de ellos en la forma adecuada a los respectivos status o funciones. Cada ideal particular se explica, probablemente, en el contexto de los objetivos y propósitos de la asociación a la que pertenece la función o la posición de que se trate. En su momento,

una persona elabora una concepción de todo el sistema de cooperación que define la asociación y las metas a que tiende. Sabe que los otros tienen que hacer cosas diferentes, según el lugar que ocupen en el esquema cooperativo. Así, con el tiempo, aprende a adoptar el punto de vista de los otros, y a ver las cosas desde su perspectiva.

Parece, pues, admisible que la adquisición de una moralidad de la asociación (representada por determinadas estructuras de ideales) dependa del desarrollo de las capacidades intelectuales requeridas para considerar las cosas desde una variedad de puntos de vista y para interpretarlas, al propio tiempo, como aspectos de un sistema de cooperación. ¿Cómo se llegan a adquirir deseos de cooperación? Una vez comprobada la capacidad de una persona de sentir simpatía hacia otros, puesto que ha adquirido afectos, mientras sus compañeros tienen el evidente propósito de cumplir sus deberes y obligaciones, él desarrolla sentimientos amistosos hacia ellos, juntamente con sentimientos de lealtad y confianza.

Así pues, si los que se hallan comprometidos en un sistema de cooperación social actúan de un modo regular, con el evidente propósito de mantener sus justas normas, entre ellos tienden a desarrollarse lazos de amistad y confianza mutua, lo que le une al esquema cada vez más.

Una vez establecidos estos lazos, una persona tiende a desarrollar sentimientos de culpa cuando no consigue realizar su función, sentimientos que se manifiestan en una inclinación a compensar los daños causados, en una voluntad de admitir que nuestra conducta ha sido injusta (errónea) y a disculparnos por ello, o en el reconocimiento de que el castigo y la censura son injustos. Y así llegamos a la fase de la moralidad de los principios. La moralidad de la asociación conduce, de un modo enteramente natural, a un conocimiento de las normas de la justicia.



Una vez que las actitudes de amor y confianza, y de sentimientos amistosos y de mutua fidelidad, han sido generadas de acuerdo a las dos etapas precedentes, entonces el reconocimiento de que nosotros y aquellos a quienes estimamos somos los beneficiarios de una institución justa, establecida y duradera, tiende a engendrar en nosotros el correspondiente sentimiento de justicia. Desarrollamos un deseo de aplicar y de actuar según los principios de la justicia, una vez que comprobamos que los ordenamientos sociales que responden a ellos han favorecido nuestro bien y el de aquellos con quienes estamos afiliados.

Con el tiempo llegamos a apreciar el ideal de la cooperación humana justa. Este sentimiento de justicia se manifiesta de dos formas:

1. Nos induce a aceptar las instituciones justas que se acomodan a nosotros, y de las que nosotros y nuestros compañeros hemos obtenido beneficios. Necesitamos llevar a cabo la parte que nos corresponde para mantener aquellos ordenamientos y tendemos a sentirnos culpables cuando no cumplimos nuestros deberes y obligaciones.
2. Un sentimiento de justicia da origen a una voluntad de trabajar en favor de la implantación de instituciones justas y en favor de la reforma de las existentes cuando la justicia lo requiera.

#### **2.2.6. Los estadios del razonamiento prosocial de Eisenberg.**

Según Eisenberg (1986), el razonamiento moral prosocial es diferente del juicio moral orientado a la justicia descrito por Kohlberg en parte porque el razonamiento moral prosocial no se basa en el dictamen de la autoridad, las leyes, normas y obligaciones formales. Diferentes investigaciones han señalado que a lo largo de la adolescencia el razonamiento moral se va haciendo más sofisticado debido en parte a un incremento de la inteligencia, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la habilidad para pensar en abstracto (Colby y otros, 1983; Rest, 1983).

De hecho, los cambios cognitivos relacionados con la edad de los sujetos, así como su formación posibilitan una mayor madurez moral, en concreto una mayor calidad y complejidad para pensar acerca de conflictos morales (Carlo, Eisenberg, Koller y otros, 1996). De acuerdo con esto, Eisenberg señala cinco niveles del desarrollo del juicio moral pro-social:

- Hedonismo: El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro por que se le necesita o quiere.

- Sensibilidad a las necesidades y deseos de los otros: El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esta preocupación se expresa en términos simples (“por qué lo necesita”)

- Sentimientos estereotipados: Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas, y las consideraciones de aprobación y aceptación de los demás, se usan para justificar las conductas pro sociales o su ausencia.

- Empatía: El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimiento empático por la otra persona (“me siento mal si no le ayudo, por que sufre”).
- Interiorización: Las justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, en normas o responsabilidades contractuales individuales y en la creencia de que se pierde dignidad y el respeto por sí mismos si por perseguir el propio interés se ignoran las demandas de un necesitado. Desde esta perspectiva cognitivo-evolutiva, el de razonamiento moral más complejo e interiorizado se relaciona con una mayor frecuencia de conducta prosocial y con una mejor calidad de la misma (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991).

Eisenberg (1979) en uno de sus trabajos clásicos sobre el estudio del juicio moral prosocial analizaba el desarrollo del razonamiento del niño sobre dilemas morales pro sociales, y los consideraba dilemas en

los que las necesidades de un individuo entran en conflicto con las de otros en un contexto en el que las consecuencias de las leyes, reglas, castigo, autoridad y obligaciones formales son mínimas o irrelevantes.

A partir de una entrevista semi estructurada analizaba los diferentes estilos de razonamiento ante los dilemas planteados. Los estudios longitudinales realizados indican que dichos estilos de razonamiento varían en función de la edad, así el razonamiento hedonista, que utiliza argumentos centrados en el beneficio personal que se deriva de la acción, o en un intercambio mercantil de favores, parece decrecer a lo largo de los años escolares, el razonamiento orientado a la necesidad del otro, centrado en las necesidades físicas o psicológicas de la persona que necesita ayuda, se incrementa con la edad hasta los 7-8 años y entonces empieza a estabilizarse, el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás, padres o amigos, se incrementa a lo largo de la infancia hasta la adolescencia, y es en este periodo en el que aparecen formas de razonamiento de nivel superior (internalización de normas, reglas, leyes, toma de perspectiva o preocupación empática por el otro) (Eisenberg, Miller, Shell, et al., 1991; Eisenberg, Carlo, Murphy, et al., 1995)

Si bien la investigación en este campo ha tenido serias restricciones metodológicas al utilizar principalmente procedimientos de entrevista para evaluar el razonamiento moral prosocial, en la última década se ha desarrollado un instrumento para dar estructura objetiva a la entrevista semiestructurada de Eisenberg para evaluar el razonamiento prosocial: Objective Measure of 58 Prosocial reasoning (PROM) (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992). Este instrumento se ha traducido a diferentes lenguas lo que ha permitido realizar estudios transculturales sobre el razonamiento moral prosocial y su relación con otros procesos psicológicos como la empatía y la conducta prosocial.

Dichos estudios ofrecen una correlación negativa entre empatía y razonamiento hedonista, mientras que dicha correlación es positiva con el razonamiento internalizado. También cuando se compara el razonamiento prosocial con la conducta prosocial heteroevaluada por los compañeros, se constata que la utilización de un razonamiento más internalizado para solucionar conflictos morales se relaciona con más conductas de ayuda, mientras que el uso de un razonamiento más centrado en uno mismo, o más dependiente de la opinión o aprobación de los demás, inhibe dichas conductas (Carlo, Eisenberg, Koller, et al., 1996).

Los datos obtenidos en un primer estudio realizado en población española también muestran dicha relación entre la empatía y un razonamiento más internalizado y entre dichos constructos (empatía y razonamiento prosocial) y la conducta prosocial (Mestre, Pérez Delgado, Tur y otros, 1999).

#### **2.2.7. El modelo de desarrollo moral de Gibbs.**

John C. Gibbs (1977, 1979) analizó los trabajos de Kohlberg desde la perspectiva de la psicología existencial, proponiendo como alternativa un modelo de dos fases.

Este autor, distingue entre los temas “naturalistas”, de los primeros cuatro estadios y los “metaéticos” de los dos últimos. Las críticas a esta teoría se basaban en el hecho de que es posible que los sujetos no pasen indefectiblemente por las seis etapas definidas por Kohlberg. Además, según Gibbs, en la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg el desarrollo moral implica una construcción progresiva del significado moral. Desde esta perspectiva el individuo que manifiesta una orientación ‘interna’ ha logrado una madurez para comprender el significado intrínseco de las normas y valores, y tiende a actuar de acuerdo con ella.

Sin embargo, Gibbs considera que esta internalización y motivación no depende tanto de la interiorización de normas y valores, cuanto del

cultivo de un importante afecto moral o empatía (Gibbs, 1979; Hoffman, 1991). Así, Marsh y Stafford (1988) postulaban que las dos últimas etapas de Kohlberg representaban puntos de vista ideológicos y culturales, por lo que no podrían considerarse universales para todas las culturas. Y si esto es cierto, lo que está perpetuando Kohlberg no es otra cosa que una forma de inculcar valores y valores por parte de la sociedad. En este caso la orientación 'interna' reflejaría una internalización de estas normas y valores.

### **2.3. LOS VALORES DE SOLIDARIDAD, DEMOCRACIA Y TOLERANCIA.**

Los valores nacionales son la expresión de cómo los habitantes de un país quieren vivir y relacionarse, se basan en principios de convivencia desarrollados a lo largo de su historia como pueblo y parte de la humanidad. Refiriéndonos específicamente a nuestro país Perú, algunos ejemplos son: Identidad nacional, soberanía, pluralismo, democracia, solidaridad, tolerancia.

Los valores individuales son los manifestados por un individuo en su conducta y actitudes que manifiesta, por las cuales una persona se rige en su comportamiento muy particular. El individuo se conduce mediante preferencias de valores eligiendo uno por encima de los demás, de tal forma que se encuentran relacionados formando jerarquías (Brito, A., y Sánchez, G. 2010). La persona ordena sus valores de acuerdo a qué lo lleven a un bien máximo, es por esto que hay una gran cantidad de valores individuales y diversas clasificaciones.

La solidaridad.

Sobre la solidaridad Pablo Latapi (2006), expresa que la educación se debe dar en una convivencia solidaria y no para la tolerancia, lo cual lo explica en cuatro pasos:

- Hay que trabajar en dismantelar nuestros propios prejuicios, identificar las barreras mediante las cuales me mantengo blindado a lo diferente por vía del análisis psicológico y racional y al mismo tiempo averiguar los prejuicios de los demás sobre mí.
- Enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo.
- Intentar construir juntos algo nuevo a partir de lo mío y de aquello valioso que está presente en lo otro.
- Abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica hacer más sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas.

La educación para la tolerancia se agotaría en los dos primeros puntos que conducen a comprendernos mejor y respetarnos, mientras en la educación para la convivencia solidaria exige el tercer paso (valorarnos positivamente) y el cuarto (comprometernos unos con otros).

Diversos autores, concuerdan que la concepción de valor va más allá de algo superficial, lo mismo la democracia, solidaridad y tolerancia, no queda solo en respetarnos, ayudarnos, convivir, sino algo más profundo un compromiso verdadero, una actitud asumida verdaderamente, no solo quedar en un corto discurso sin significado.

#### Características de la solidaridad.

Acogedora: Abre espacios a personas sin excluir a nadie. Estudia el tipo de atención que se requiere. Manifiesta alegría, disponibilidad en escuchar y celebrar hechos de vida.

Creativa: Genera respuestas nuevas e ingeniosas, o Introduce dinámicas y juegos educativos en las reuniones y encuentros.

Organizadora: Ordena y planifica su acción solidaria. Involucra y orienta a las personas que se quiere apoyar, no crea paternalismo. No trabaja sola, lo hace con otros y otras.

Formadora: Forma y capacita para el trabajo de promoción humana y de defensa de los DD.HH. Promueve y educa a través de la realidad social de las personas, desde la Palabra de Dios y de la Doctrina Social de la Iglesia (D.S.I.).

Misionera: No se detiene, siempre avanza, acude y trabaja en la periferia, con los pobres, marginados y excluidos. No se queda esperando a los pobres, sale a su encuentro, crea conciencia, forma comunidad y organización.

Evangelizadora: Evangelizar a través de la práctica solidaria de Jesús, Magisterio Social de la Iglesia. También se deja evangelizar desde la realidad de los más pobres.

Profética: Anuncia el Reino de Dios, de paz, justicia y amor, y también denuncia todo lo que atenta contra la dignidad del hombre y de la mujer, “creadas a imagen y semejanza de Dios”.

Ecuménica: Abiertas a otras Iglesias Cristianas, sin distinción de Cremos y opciones (no creyentes).

Comprometida: Conocedora de la realidad social, política y económica. Testigo activo de la fe, protagonista de su historia.

Dentro de las características, Monseñor Enrique Alvear (pastor de los pobres) destacó en su documento episcopal “De Cristo solidario a una Iglesia solidaria” tres tipos de solidaridad:

Espontánea: Frente a situaciones del momento y que requieren rápida atención (ej.: incendios de casas, muerte de un vecino, accidentes o catástrofes) los vecinos, las personas, la gente, organizada o no organizada realizan colectas juntan cosas, ropas, alimentos, monedas,

entre otras, y acuden prontamente a satisfacer la necesidad. Es algo que surge desde la espontaneidad, desde adentro, quizás para mitigar un poco el dolor del afectado movido por un sentimiento de pena ante la gravedad o el impacto del hecho.

Organizada: Grupos constituidos que dan respuestas organizadamente a problemas o necesidades permanentes Ej.: ollas comunes, (paliar el hambre), bolsas de cesantes (búsqueda y propuestas de trabajo), comité de allegados (pobladores sin casa que postulan a un subsidio habitacional y que ahorran en libretas del Banco del Estado de Chile.), grupos o equipos de solidaridad que apoyan, capacitan y forman de acuerdo a las distintas problemáticas sociales y eclesiales (gestión, desarrollo local, género y ciudadanía, D. S. I.).

Amplia: Esta solidaridad tiene que ver con situaciones que afectan a la estructura misma de la sociedad. Frente a situaciones de discriminación, exclusión y marginación social, es capaz de organizarse para apoyar movimientos y acciones más allá de su comunidad, que vayan en la línea de favorecer la justicia y el bien común. Promueve la participación y compromiso por una Cultura Solidaria, no tanto en lo asistencial, sino en lo promocional y educativo. Estos gestos solidarios tienen una dimensión profética

#### La democracia

En el caso de democracia en la mayoría de los casos se usa como sinónimo de igualdad y libertad, de gobierno mayoritario, de justicia social, fraternidad etc., sin embargo, para algunas personas es símbolo de ineficacia, anarquía y politiquería. Lo cierto es que la democracia constituye un régimen político que implica no solo una forma de gobierno y estructura económica social, sino también valores actitudes y conductas democráticas, además es el sistema político usado en la mayoría de los países del mundo. (Flores, S.J., y Jiménez, J. 2010)



El fundamento de la democracia es el reconocimiento a la dignidad humana, las personas son libres y conscientes de su libertad, tienen facultad de decidir y elegir. Socialmente la democracia se puede entender como la forma de organización social y política que mejor garantiza el respeto, el ejercicio y promoción de los derechos humanos, la democracia al igual que los hombres es perfectible.

#### Valores de la Democracia:

Tres son los valores básicos de la democracia moderna y de su principio constitutivo que es la soberanía popular: la libertad, la igualdad y la fraternidad. Para comprenderlos adecuadamente conviene considerarlos analíticamente, para después examinar sus relaciones de conjunto, sin embargo, existen otros valores que debemos aplicar, para entender y lograr la libertad. La igualdad y la fraternidad y son:

**Libertad:** Por libertad se entiende que cada individuo goza del derecho a realizar determinadas actividades sin que nadie -ni el gobierno, ni organización social alguna, ni algún otro individuo se lo impidan. Por ejemplo, todo ciudadano es libre de asistir a la iglesia de su preferencia, de trabajar en tal o cual empleo, de formar una familia, de votar por un partido, de vestir, de pensar, etc. Su libertad así entendida puede verse como la posibilidad de elegir entre diversas alternativas sin verse sujeto a sanciones, amenazas o impedimentos; es, por ende, una libertad frente a los demás y frente a las instituciones sociales y políticas. (Flores, S.J., y Jiménez, J. 2010).

**Igualdad:** El principio de igualdad ante la ley es el que establece que todos los hombres y mujeres son iguales ante la ley, sin que existan privilegios ni prerrogativas de sangre o títulos nobiliarios. Es un principio esencial de la democracia. El principio de igualdad ante la ley es incompatible con sistemas legales de dominación como la esclavitud, la

servidumbre o el colonialismo. El principio de igualdad ante la ley se diferencia de otros conceptos, derechos y principios emparentados, como la igualdad de oportunidades y la igualdad social. La igualdad jurídica y política de todos los ciudadanos es el segundo valor fundamental de la democracia moderna.

Este valor no significa que se cancelen todas las diferencias o incluso desigualdades de corte económico, social, cultural o físico, sino que ninguna de tales diferencias o desigualdades puede legitimar el dominio de unos seres humanos sobre otros y, por ende, la preeminencia política de los primeros sobre los segundos. Por eso, es un principio básico de los procedimientos democráticos que cada ciudadano tenga derecho a un voto y sólo a un voto, y que ningún voto valga más que los demás. De esta manera, en el momento de emitir los sufragios desaparecen las diferencias intelectuales, físicas o socioeconómicas, y cada votante tiene exactamente el mismo peso en los comicios, sin importar su ocupación, su sexo, su fortuna o sus capacidades personales. (Flores, S.J., y Jiménez, J. 2010)

Fraternidad: Es sinónimo de hermandad, y por extensión de amistad o camaradería. el valor democrático de la fraternidad supone reconocer que las contradicciones sociales, los conflictos entre grupos de interés o de opinión, o entre partidos políticos, no son contradicciones absolutas, antagónicas, que sólo puedan superarse mediante el aplastamiento, la exclusión o la aniquilación de los rivales, sino contradicciones que pueden y deben tratarse pacífica y legalmente, es decir, mediante procedimientos capaces de integrar, negociar y concertar soluciones colectivas legítimas y aceptables para todos. Por ello, la democracia política es prácticamente imposible cuando la sociedad se encuentra desgarrada por polarizaciones extremas, cualquiera que sea su naturaleza, pues entonces no existe la posibilidad de llegar a acuerdos y compromisos y sólo queda la «solución» de fuerza, la exclusión, el

aniquilamiento, el sometimiento absoluto de los derrotados, situaciones todas radicalmente incompatibles con los valores democráticos en su conjunto. (Flores, S.J., y Jiménez, J. 2010).

#### Principios de la Democracia.

- El Principio de Mayoría: Básicamente postula que, en ausencia de unanimidad, el criterio que debe guiar la adopción de las políticas y las decisiones es el de la mayoría de los participantes. Si el pueblo entonces no puede ponerse de acuerdo de manera unánime será necesario que sea su mayoría la que determine el curso a seguir.
- Derecho de Minorías: Hay que destacar que el criterio de mayoría, no puede imponerse de una vez y para siempre. Por el contrario, mayoría y minorías pueden modificar sus respectivos lugares, y esa es una de las características centrales de las reglas democráticas. Las minorías tienen, por una parte, derechos consagrados, y por otra, pueden legítimamente aspirar a convertirse en mayoría. En un régimen democrático, a diferencia de uno autoritario, las minorías tienen derecho a existir, organizarse, expresarse y competir por los puestos de elección popular.

#### La Tolerancia.

Tolerancia (Del latín tolerantia), es la expresión más clara del respeto por los demás, y como tal es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las personas. Tiene que ver con el reconocimiento de los otros como seres humanos, con derecho a ser aceptados en su individualidad y su diferencia. El que es tolerante sabe que si alguien es de una raza distinta de la suya o proviene de otro país, otra cultura, otra clase social, o piensa distinto de él, no por ello es su rival o su enemigo. (Felix, C. 2010).

Cuando se presentan conflictos, las personas tolerantes no acuden a la violencia para solucionarlos, porque saben que la violencia sólo

engendra más violencia. Prefieren dialogar con sus oponentes y buscar puntos de acuerdo. Sin embargo, debemos ser tolerantes, pero no pasivos. Hay situaciones frente a las cuales nuestro deber, lejos de quedarnos callados, es protestar con energía.

Para ser tolerantes:

- Pongámonos en el lugar de los otros para tratar de entender sus problemas y su manera de actuar.
- Escuchemos sin interrumpir y demos a los demás la oportunidad de expresarse.
- Veamos en la diversidad de razas y culturas una señal de la riqueza y amplitud del mundo, en lugar de motivos de desconfianza.

Para Gerardo Mendive (2008), quien nos define la tolerancia como aguantar, soportar, convivencia solidaria, reconocer la dignidad, que haya comunicación, y nos describe condiciones para qué se dé la tolerancia:

- No sentirse poseedor de la verdad siempre (esto es fanatismo)
- Ser abierto a las opiniones de los demás, al cambio, al aprendizaje
- Ser capaz de escuchar, de entablar un diálogo
- No permitir que pequeñas diferencias, se transformen en abismos insalvables.

### **2.3.1. Valores en la Escuela**

Algunos investigadores hacen una crítica sobre la formación de valores en la escuela, pues consideran que la institución escolar no incorpora con la misma importancia los aspectos formativos incluyendo los valores, que los aspectos cognoscitivos en sus actividades; considerando no está orientada a desarrollar en los sujetos una conciencia moral comprometida con la dignidad esencial de las personas ni con la verdadera interacción democrática. De la misma forma se critica a la escuela en el sentido de que ésta no se lleva a cabo explícitamente una

educación en valores, aunque planes y programas si lo contempla, no se perciben los resultados esperados. (García, F.R. 2010)

Referente a los programas de estudios de educación primaria en el Perú, estos contienen explícitamente la propuesta para una formación en valores, en el sentido del buen comportamiento y trato hacia sí mismo y las demás personas ya sean menores o mayores, hacia la naturaleza y objetos materiales, lo qué le va a permitir una relación armoniosa con los demás, por tanto, integrado a su comunidad.

Sin embargo, aunque estos temas se abordan específicamente en la asignatura de formación cívica y ciudadana no debe ser sólo en esta materia, se requiere un grande esfuerzo de los maestros, apelar a su conciencia dejando atrás sus múltiples problemas personales, familiares, para que su enseñanza valoral llegue a sus alumnos pues es la única forma de que un niño se pueda desarrollar e integrar a la sociedad en la cual convive, es con una educación integral con valores.

Por lo descrito anteriormente es importante tratar cómo se da la función socializadora de la escuela. La escuela dentro de sus múltiples funciones es socializadora a través de inculcar o promover valores en el alumno y así formarlo para que se integre a la sociedad en forma responsable. Por poner un ejemplo la democracia implica que en la escuela haya un reconocimiento y valoración del pluralismo, implica formar para participar y ejercer el juicio crítico, que los alumnos sean capaces de formular propuestas llegando a tener un compromiso con lo que creen.

Si la escuela no forma valoralmente no será capaz de desarrollar al ser humano íntegramente, por lo que cada vez es más significativa la propuesta de desarrollar en él lo referente a aspectos relacionados con lo cognoscitivo, psicomotriz, y lo afectivo. Si se desatiende cualquiera de

estos, o se sobrepone uno por encima de los demás, resultara un desequilibrio en el alumno (la escuela tradicionalmente ha enfatizado el cognoscitivo por encima de los otros), por lo cual no se tendrá la formación necesaria para exigir ética en los procesos sociales, económicos y culturales; esto fundamentado en el hecho en que si coexiste claridad en cuanto a los valores en torno a los que queremos formar; que deben ser valores de consenso. (Salinas, R. 2012).

Somos testigos, victimas, y muchas veces protagonistas de decisiones y acciones que conducen el proceso de desarrollo por rumbos que, para la gran mayoría que se preocupa por juzgarlos no son éticos.

Por ejemplo no es ético violar los derechos humanos de nuestros semejantes, no es ético perpetuar el fraude electoral, no es ético permitir la marcha desenfrenada del consumismo, ni aprovechar las situaciones de poder y de servicio para enriquecerse personalmente, o procurar intereses personales como grupales cuando estos afectan el bienestar de otros, o crecer como país a costa de agravar la pobreza de las mayorías, tomar decisiones y actuar con otro criterio que el de la justicia porque la ley sanciona a quien cometa en particular actos referente a estos aspectos descritos, pero ninguna ley castiga las equivocaciones en los grandes rumbos de los procesos de desarrollo, esto solo la sociedad, los individuos organizados pueden lograrlo, pero si el pueblo no ha sido formado valoralmente, en procesos que le permiten asumir los valores conscientemente y convertirlos en orientadores de actos y decisiones y compartirlos con otros, se debilita la fuerza por carecer de criterios de referencia colectivamente asumidos. (Salinas, R. 2012).

Teorías que sustentan la variable dependiente: Clima institucional.

## **2.4. CLIMA INSTITUCIONAL.**

El Clima Institucional se refiere al ambiente que se crea y se vive en las organizaciones laborales, los estados de ánimo y cómo estas variables pueden afectar el desempeño de los trabajadores.

Se considera que el clima Institucional llega a formar parte de la cultura de cada organización, es decir, es parte de la personalidad propia de la organización y es tan variable como el temperamento de cada persona que trabaja dentro de su ambiente. Después de que se efectúa la medición del clima de una organización y su importancia para su desarrollo, se realiza el análisis de los resultados obtenidos, el principal objetivo será la propuesta para corregir, mejorar y mantener resultados positivos en el ambiente laboral.

**Fundamentación:** Teoría del Clima Organizacional de Rensis Likert: “El ambiente organizacional de un grupo de trabajo o nivel jerárquico específico está determinado básicamente por la conducta de los líderes de los niveles superiores. Dicha conducta es la influencia más importante. La capacidad para ejercer esta influencia disminuye a medida que se descende en la escala jerárquica, pero en la misma medida, es mayor la influencia del ambiente organizacional”

Objetivo: Propiciar en los gestores la reflexión sobre importancia del desarrollo del Clima Organizacional dentro de la institución.

### ¿Qué entendemos por Clima Institucional?

En nuestra estrategia se hará una exposición detallada del concepto de Clima Institucional, utilizando diapositivas.



**Fuente:** Elaborada por el investigador.

**FUENTE:** Elaborado por el investigador.

La exposición que vincula el tema de aspectos del Clima Institucional nos permitirá trabajar con el grupo de gestores en el sentido de que den respuestas a las preguntas de cada característica, lo que permitirá también a la vez determinar el tipo de clima laboral que se desarrolla dentro de la Institución.

### ¿Cómo Generamos un Clima Institucional Positivo?

Esta parte de nuestra estrategia se basa fundamentalmente en exposiciones que serán conducidas por el facilitador, la participación de los gestores se da al momento de formar grupos de trabajo y de plenaria de preguntas ante alguna interrogante.



**FUENTE:** Elaboración Propia.

### Estrategias de Gestión para mejorar el Clima Laboral.

Las estrategias aquí presentadas nos brindarán información para desarrollar las siguientes:





FUENTE: Elaborado por el investigadora.



FUENTE: Elaborado por el investigadora.



FUENTE: Elaborado por el investigadora.

## 2.5. PROGRAMA DE INTEGRACIÓN.

Los programas y proyectos de integración social tienen como objetivo prioritario la prevención, eliminación o supresión de situaciones de desigualdad, inadaptación o exclusión social, facilitando la utilización de los recursos sociales que permitan la adaptación, la integración y, en su caso, la reinserción social, tanto de personas como de grupos específicos a la comunidad a la que pertenecen. (www.castillalamancha.es 2009)

El objetivo es garantizar un trato equitativo y una igualdad de oportunidades efectiva para los estudiantes, dentro de la vida académica universitaria, así como promover la sensibilización y concienciación del resto de miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. (Universidad de Barcelona, 2009).

En los últimos años se viene observando una clara tendencia, cada vez más extendida, a educar en valores. En todas las leyes educativas actuales se definen explícitamente objetivos y contenidos relativos a las

actitudes, valores y normas. La importancia de la educación en valores está presente en todo el mundo, ya que educadores, padres e incluso niños están cada vez más preocupados y afectados por la violencia, los crecientes problemas sociales y la falta de cohesión social.

Los educadores debemos abordar la crisis de valores que ha surgido en la sociedad a través de programas que sirvan de marco de referencia a la comunidad educativa de cada centro en esta nueva concepción de educar en valores caracterizada por la sistematización y planificación de todas las actividades y estrategias de educación en valores que hasta ahora se han llevado a cabo en los centros (anteriores “temas transversales”, acción tutorial, día de la paz...) y el diseño de nuevos planteamientos que completen y enriquezcan esta labor de transmisión de valores.

Programa de Educación en Valores en la Escuela es un programa educativo sobre los valores. Ofrece gran variedad de actividades sobre los valores basadas en experiencias prácticas y estrategias metodológicas para que profesores, padres y alumnos participen de estos valores en el ámbito de la educación como motor de la sociedad explorando y desarrollando valores personales y sociales que consideramos fundamentales. (CEIP Jara Carrillo, 2010).



## CAPITULO III

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este capítulo se analiza e interpreta los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a los docentes; sin embargo, muchas veces éstos no reflejan lo que en la práctica u observación se puede constatar. Nuestra propuesta teórica respecto al programa sobre valores, ayudará a mejorar el clima institucional.

#### 3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Para determinar los niveles en que se encuentran el clima institucional y los valores entre los docentes del centro educativo, materia de estudio, se aplicó un cuestionario a los ocho docentes de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús”

#### Edad

Estadísticos		
Edad		
N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		36,50
Mediana		36,00
Moda		35 <sup>a</sup>

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

**CUADRO N° 1:**

#### EDAD

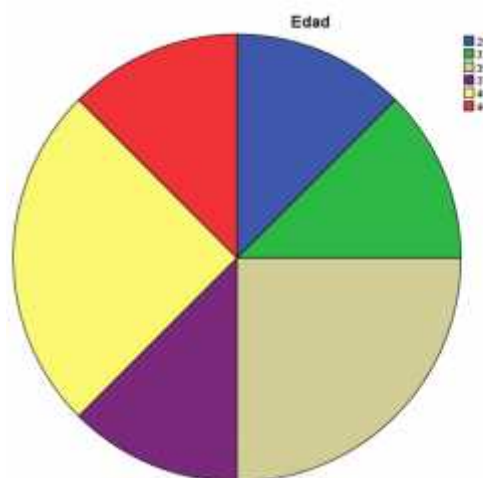
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 28	1	12,5	12,5	12,5
31	1	12,5	12,5	25,0
35	2	25,0	25,0	50,0
37	1	12,5	12,5	62,5

40	2	25,0	25,0	87,5
46	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de encuestados, se observa: 2 personas que representan el 25% de los encuestados, tienen 35 y 40 años de edad; 1 persona que representa el 12.5% de los encuestados tienen 28, 31, 37 y 46 años de edad.

Interpretación.- Los encuestados en su mayoría se encuentran en 35 y 40 años de edad.



## Sexo

### Estadísticos

Sexo

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		1,38
Mediana		1,50
Moda		2

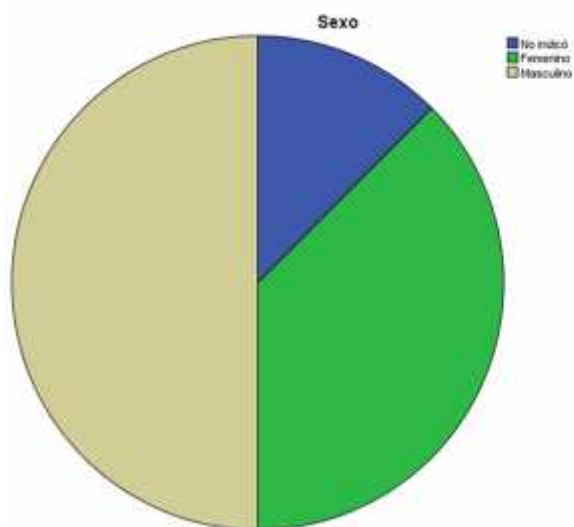
Cuadro N° 2: Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	1	12,5	12,5	12,5
	Femenino	3	37,5	37,5	50,0
	Masculino	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se observa: 4 personas que representan el 50% de los encuestados, son del sexo masculino; 3 personas que representa el 37,5% de los encuestados, son del sexo femenino; 1 persona que representa el 12,5% no indicó su sexo.

Interpretación.- Se observa que hay una apreciación parecida en el variable sexo.



## Tiempo de servicio

### Estadísticos

Tiempo de servicio

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		9,75
Mediana		8,00
Moda		5

**Cuadro N° 3: Tiempo de servicio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	12,5	12,5	12,5
	5	2	25,0	25,0	37,5
	6	1	12,5	12,5	50,0

10	1	12,5	12,5	62,5
13	1	12,5	12,5	75,0
16	1	12,5	12,5	87,5
21	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se observa: 2 personas que representan el 25% de los encuestados, tienen 5 años de tiempo de servicio; 1 persona que representa el 12.5% de los encuestados, tienen 2, 6, 10, 13, 16,21 de tiempo de servicio respectivamente.

Interpretación.- La mayoría de los docentes tienen 5 años de tiempo de servicio brindando a la institución.





## Procedencia

### Estadísticos

Procedencia

N	Válidos	8
	Perdidos	0

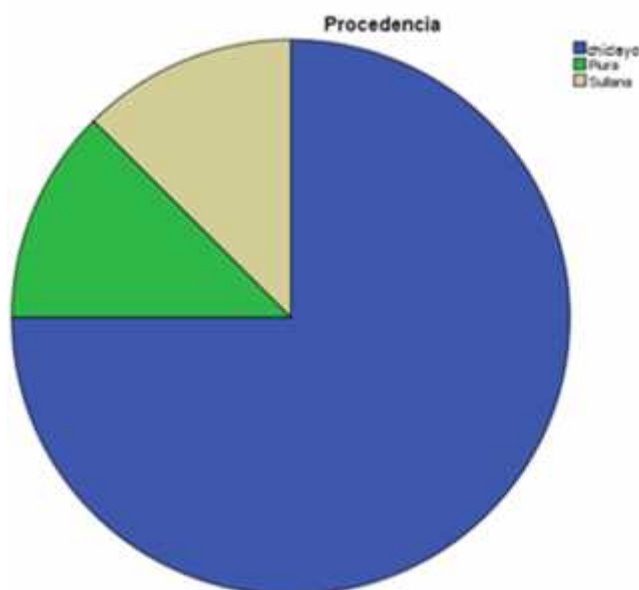
**Cuadro N° 4: Procedencia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chiclayo	6	75,0	75,0	75,0
	Piura	1	12,5	12,5	87,5
	Sullana	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar: 6 personas que representan el 75% de los encuestados, proceden de Chiclayo; 1 persona que representa el 12.5%, procede de Piura y Sullana.

Interpretación.- Proceden de Chiclayo la mayor parte de los docentes encuestados.



## Título

### Estadísticos

Título		
N	Válidos	8
	Perdidos	0

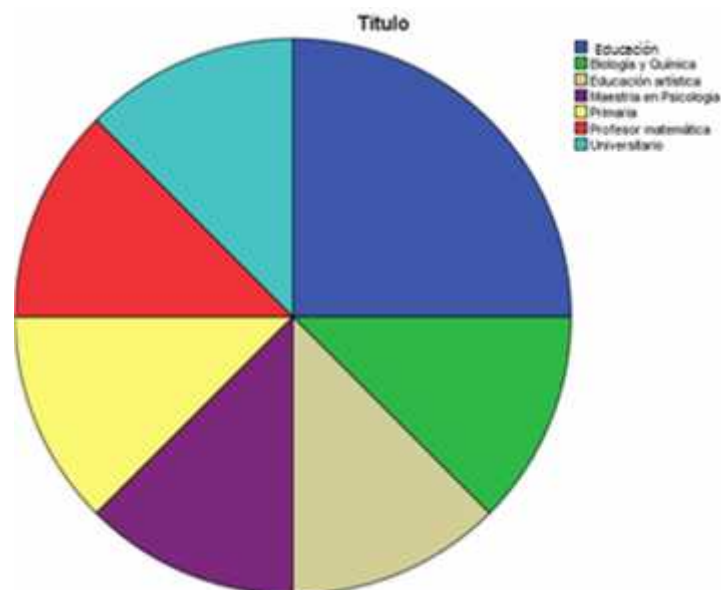
**Cuadro N° 5: Título**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educación	2	25,0	25,0	25,0
	Biología y Química	1	12,5	12,5	37,5
	Educación artística	1	12,5	12,5	50,0
	Maestría en Psicología	1	12,5	12,5	62,5
	Primaria	1	12,5	12,5	75,0
	Profesor matemática	1	12,5	12,5	87,5
	Universitario	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar: 2 personas que representan el 25% de los encuestados, son titulados en Educación; 1 persona que representa el 12.5%, son titulados en Biología y Química, Educación Artística, Maestría en Psicología, Educación Primaria, Educación Matemática, Educación Universitario.

Interpretación.- Se puede observar que la mayor parte de los encuestados son titulados en Educación con distintas especialidades (Matemática, Primaria, etc.).



## Grado académico

### Estadísticos

Grado académico

N	Válidos	8
	Perdidos	0

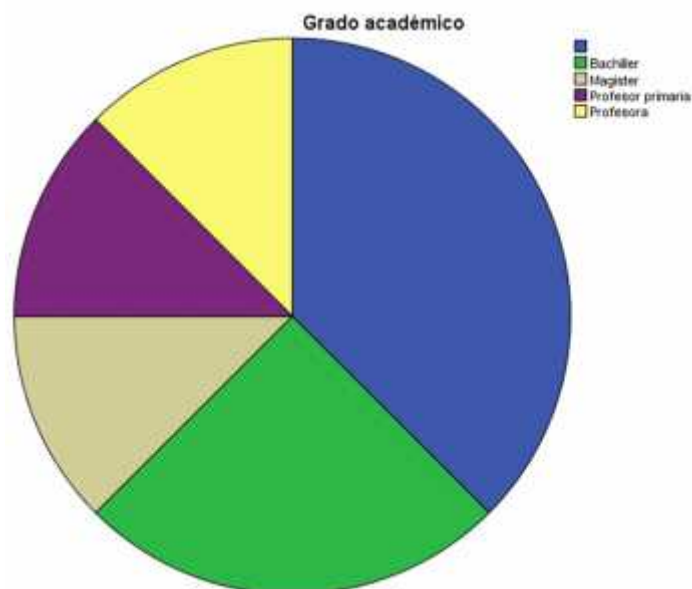
**Cuadro N° 6: Grado académico**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesor	3	37,5	37,5	37,5
	Bachiller	2	25,0	25,0	62,5
	Magister	1	12,5	12,5	75,0
	Profesor primaria	1	12,5	12,5	87,5
	Profesora	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar: 3 personas que representan el 37,5% de los encuestados, tienen grado académico de profesor; 2 personas que representan el 25%, tienen grado académico de Bachiller; 1 persona que representa el 12,5%, tienen grado académico de Magister, Profesor Primaria y Profesora.

Interpretación.- Se observa que la mayoría de los encuestados tienen grado académico de profesor.



## Categoría

### Estadísticos

Categoría

N	Válidos	8
	Perdidos	0

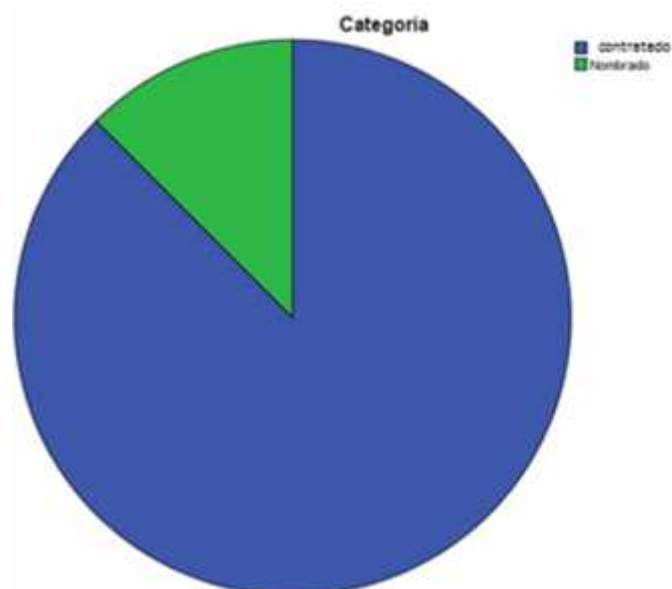
**Cuadro N° 7: Categoría**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contratado	7	87,5	87,5	87,5
	Nombrado	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar: 7 personas que representan el 87,5 % de los encuestados, tienen la categoría de contratado, 1 persona que representa el 12.5%, tiene la categoría de Nombrado.

Interpretación.- Se puede apreciar la categoría más resaltante es de contratado.



## Dedicación

### Estadísticos

Dedicación

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		,00
Mediana		,00
Moda		0

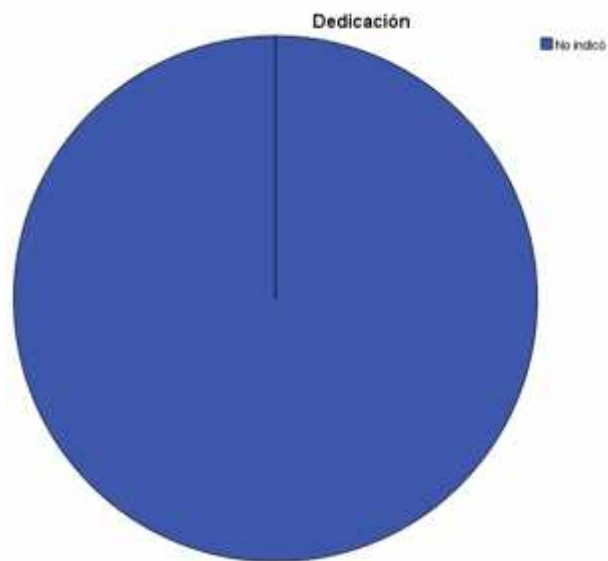
**Cuadro N° 8: Dedicación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Se puede apreciar que el 100% de los encuestados no indicó su respuesta.

Interpretación.- Se observa el total de los encuestados no indicar su respuesta al dato informativo dedicación.



## Última especialización

### Estadísticos

#### Última especialización

N	Válidos	8
	Perdidos	0

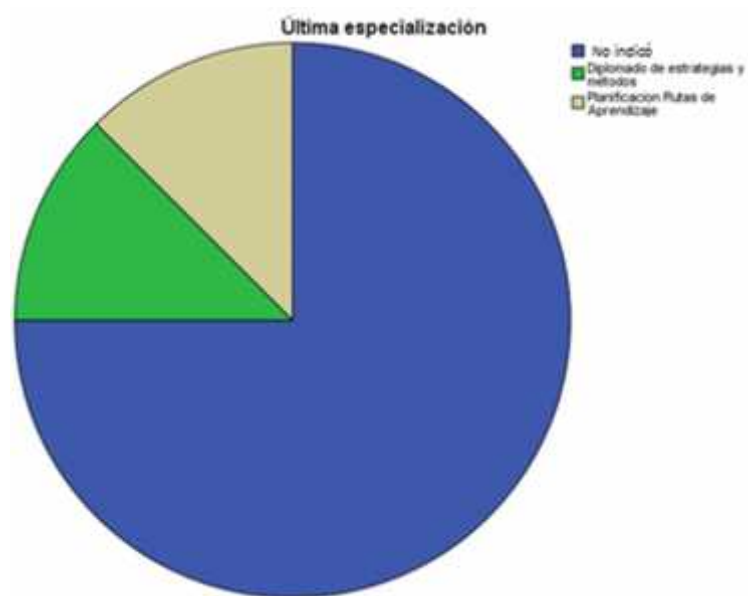
**Cuadro N° 9: Última especialización**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No indicó	6	75,0	75,0	75,0
	Diplomado de estrategias y métodos	1	12,5	12,5	87,5
	Planificación Rutas de Aprendizaje	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar; 6 personas que representan el 75% de los encuestados, no indicó su última especialización; 1 persona que representa el 12,5% de los encuestados, indicó Planificación Rutas de Aprendizaje con Diplomado de estrategias y métodos como última especialización.

Interpretación.- La gran parte de los docentes encuestados no indicó su última especialización.



## Lugar y fecha

### Estadísticos

Lugar y fecha

N	Válidos	8
	Perdidos	0

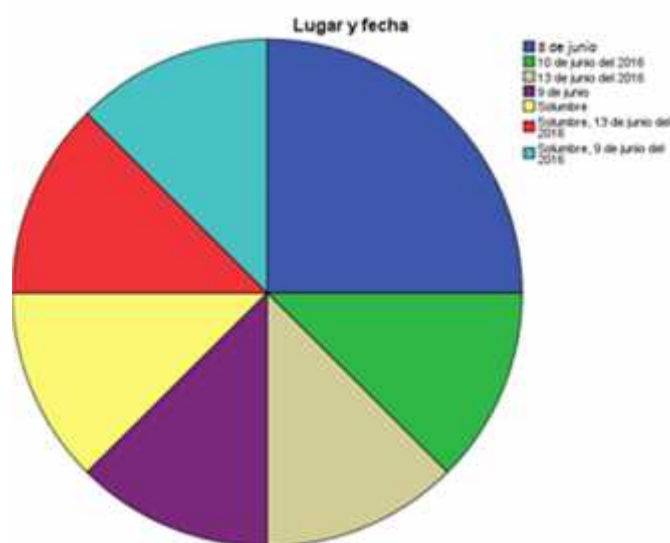
### Lugar y fecha

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8 de junio	2	25,0	25,0	25,0
	10 de junio del 2016	1	12,5	12,5	37,5
	13 de junio del 2016	1	12,5	12,5	50,0
	9 de junio	1	12,5	12,5	62,5
	Solumbre	1	12,5	12,5	75,0
	Solumbre, 13 de junio del 2016	1	12,5	12,5	87,5
	Solumbre, 9 de junio del 2016	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Del total de los encuestados, se puede apreciar; 2 personas que representan el 25% de los encuestados, fue encuestado el 8 de junio; 1 persona que representa el 12,5% de los encuestados, fue encuestado: 10 de junio, 13 de junio, 9 de junio, en Solumbre, en Solumbre el 13 de junio y 9 de junio.

Interpretación.- Los profesores por su distintos roles, han sido encuestados según su tiempo de disposición; debía adecuarme para poder realizar la encuesta.



## 1. ¿Cómo califica las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos?

### Estadísticos

1. ¿Cómo califica las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		2,13
Mediana		2,00
Moda		2 <sup>a</sup>

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.



**TABLA N° 1: RELACIONES INTERPERSONALES.**

**1. ¿Cómo califica las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Excelente	2	25,0	25,0	25,0
	Muy buena	3	37,5	37,5	62,5
	Buena	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

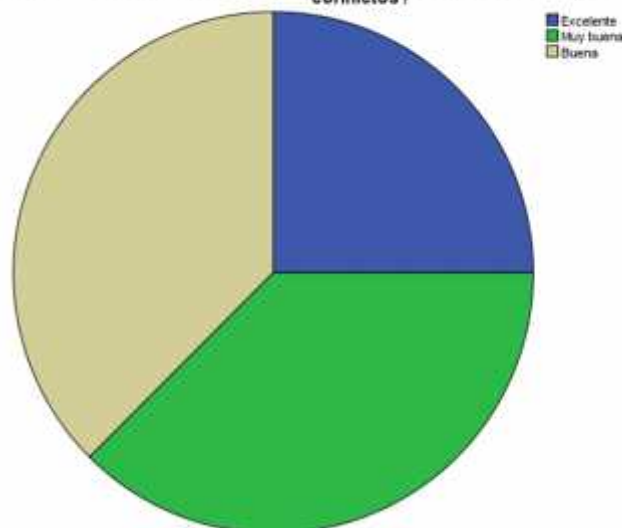
**Análisis.-** De 8 personas encuestadas, se aprecia: 3 personas que representan el 37,5% de los encuestados, califican muy buena y buena las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos; 2 personas que representa el 25%, califican excelente las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos.

**Interpretación.-** Se observa una apreciación positiva acerca de las relaciones interpersonales entre docentes cuando se debe superar conflictos.

Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. Dentro del orden postconvencional y de principios aparecerían: Etapa quinta (los derechos previos y del contrato social o de utilidad) nos menciona:

a) Lo justo es ser consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas "de relación" en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social.

**1. ¿Cómo califica las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos?**



## 2. ¿Contribuye Ud. a mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes?

### Estadísticos

2. ¿Contribuye ud. A mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
	Media	1,13
	Mediana	1,00
	Moda	1

**TABLA N° 2: RELACIONES INTERPERSONALES Y CONFLICTOS**

2. ¿Contribuye ud. a mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes?

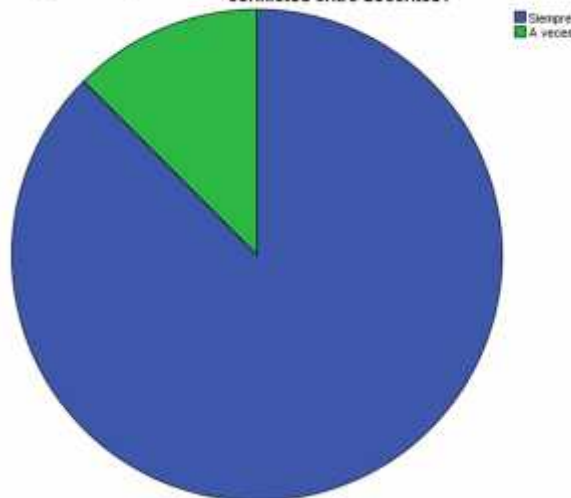
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	7	87,5	87,5	87,5
	A veces	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- De 8 personas encuestadas, se observa: 7 personas que representan el 87,5% de los encuestados, siempre contribuye para mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes, 1 persona que representa el 12,5%, a veces contribuye para mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes.

Interpretación.- Se observa un alto compromiso a contribuir en el mejoramiento de las relaciones interpersonales cuando se debe superar los conflictos que surgen entre los docentes. Rensis Likert expresa “El ambiente organizacional de un grupo de trabajo o nivel jerárquico específico está determinado básicamente por la conducta de los líderes de los niveles superiores. Dicha conducta es la influencia más importante...”

2. ¿Contribuye ud. A mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes?



### 3. ¿Qué tipo de comunicación existe en su institución?

#### Estadísticos

3. ¿Qué tipo de comunicación existe en su institución?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
	Media	1,00
	Mediana	1,00
	Moda	1

TABLA N° 3: COMUNICACION

3. ¿Qué tipo de comunicación existe en su institución?

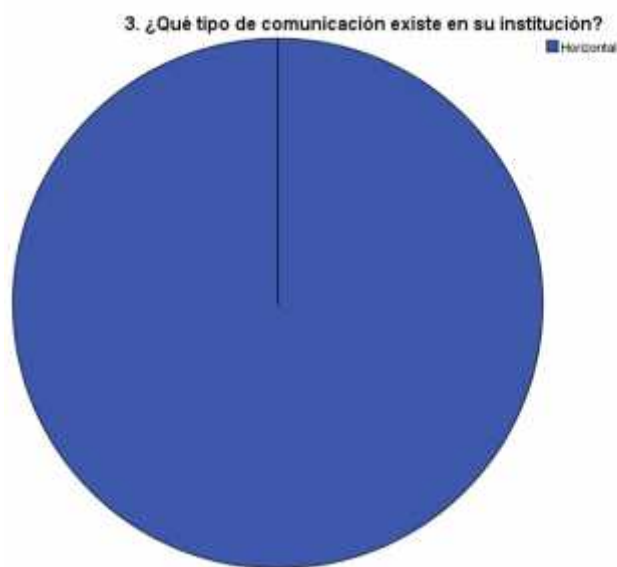
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Horizontal	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Se puede apreciar que el 100% de los encuestados, reconoció que en su institución existe la comunicación horizontal.

Interpretación.- Se observa una apreciación unánime al respecto del tipo de comunicación que existe en la institución que es la comunicación horizontal, es decir existe una democracia entre los docentes para asuntos de la institución.

Contribuye a la definición de un valor de la democracia; la fraternidad, supone reconocer que las contradicciones sociales, los conflictos entre grupos de interés o de opinión, o entre partidos políticos, son contradicciones que pueden y deben tratarse pacífica y legalmente, es decir, mediante procedimientos capaces de integrar, negociar y concertar soluciones colectivas legítimas y aceptables para todos.



#### 4. ¿Se siente identificado con su I.E.?

##### Estadísticos

4. ¿Se siente identificado con su I.E.?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		1,00
Mediana		1,00
Moda		1

TABLA N° 4: IDENTIFICACION INSTITUCION

4. ¿Se siente identificado con su I.E.?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Siempre	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Se aprecia que el 100% de los encuestados, se siente identificado con su I.E.

Interpretación.- El resultado obtenido contribuye al concepto de clima organizacional: "... el sentido de pertenencia a la institución, la participación activa de sus miembros, los canales de comunicación..."



## 5. ¿Toman decisiones de manera conjunta?

### Estadísticos

5. ¿Toman decisiones de manera conjunta?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		1,38
Mediana		1,00
Moda		1

TABLA N° 5: TOMA DE DECISIONES.

5. ¿Toman decisiones de manera conjunta?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	5	62,5	62,5	62,5
	A veces	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- De 8 personas encuestadas, se puede apreciar: 5 personas que representan el 62,5%, toman siempre las decisiones de manera conjunta; 3 personas que representan el 37,5%, a veces toman las decisiones de manera conjunta.

Interpretación.- La mayoría de los encuestados siempre toma decisiones de manera conjunta.

La solidaridad Pablo Latapi (2006), expresa “la educación se debe dar en una convivencia solidaria, lo explica en cuatro pasos...intentar construir juntos algo nuevo a partir de lo mío y de aquello valioso qué está presente en lo otro”



## 6. ¿Existe solidaridad entre sus compañeros de trabajo?

### Estadísticos

6. ¿Existe solidaridad entre sus compañeros de trabajo?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
	Media	1,13
	Mediana	1,00
	Moda	1

TABLA N° 6: SOLIDARIDAD

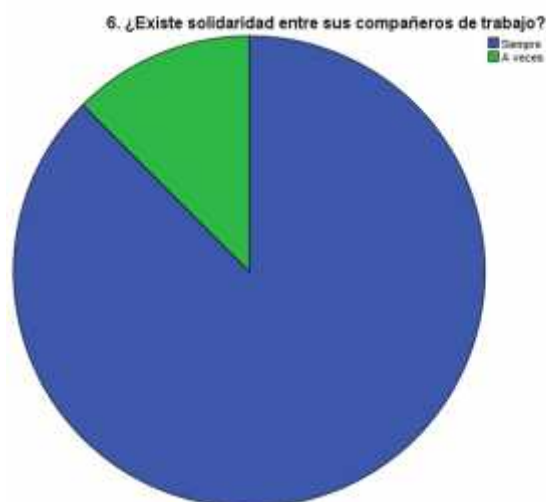
6. ¿Existe solidaridad entre sus compañeros de trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	7	87,5	87,5	87,5
	A veces	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- De 8 personas encuestadas, se aprecia: 7 personas que representan el 87,5%, mencionan acerca de la solidaridad que siempre existe entre sus compañeros; 1 persona que representa el 12,5%, menciona acerca de la solidaridad que siempre existe entre sus compañeros.

Interpretación.- La gran parte de los encuestados aprecia la existencia continua de la solidaridad entre sus compañeros. La solidaridad es un valor nacional que contribuye a un buen clima organizacional.



## 7. ¿Existe empatía institucional?

### Estadísticos

#### 7. ¿Existe empatía institucional?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		1,25
Mediana		1,00
Moda		1

TABLA N° 7: EMPATIA

#### 7. ¿Existe empatía institucional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Siempre	6	75,0	75,0	75,0
A veces	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

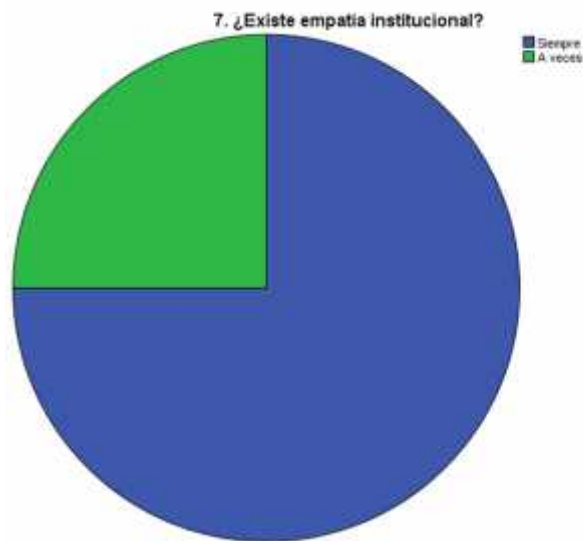
Análisis.- De 8 personas encuestadas, se observa: 6 personas que representan el 75%, respondieron que siempre existe empatía institucional; 2 personas que representa el 25%, respondió que a veces existe la empatía institucional.

Interpretación.- La mayoría de los encuestados acepta la existencia de la empatía institucional.

Según Hoffman la empatía aparece como una respuesta universal y prácticamente involuntaria, pero puede convertirse en un proceso más complejo.

El sujeto adulto cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo. Un conjunto de atribuciones acerca del problema, juicios sobre las características y estado habitual de la víctima se activan y modulan el afecto empático. Por tanto, el desarrollo del malestar empático corresponde al desarrollo de un sentido cognitivo de los otros





**8. ¿Las normas de convivencia institucional son construidas por todo el equipo de docentes que pertenecen a la I.E.?**

**Estadísticos**

8. ¿Las normas de convivencia institucional son construidas por todo el equipo de docentes que pertenecen a la I.E.?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
Media		1,50
Mediana		1,00
Moda		1

**TABLA N° 8: NORMAS DE CONVIVENCIA**

**8. ¿Las normas de convivencia institucional son construidas por todo el equipo de docentes que pertenecen a la I.E.?**

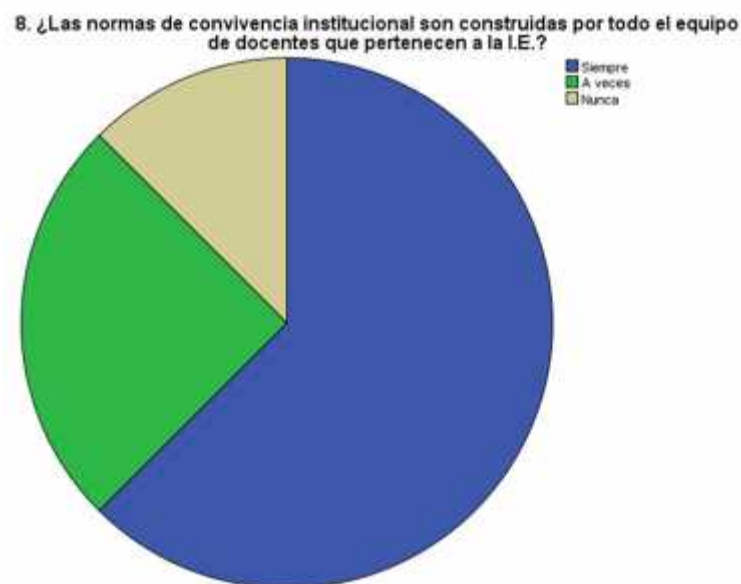
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	5	62,5	62,5	62,5
	A veces	2	25,0	25,0	87,5
	Nunca	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- De 8 personas encuestadas, se puede apreciar: 5 personas que representan el 62,5%, consideran a las normas de convivencia una construcción realizado siempre por todo el equipo de docentes de la I.E.; 2 personas que representa el 25%, consideran a las normas de convivencia una construcción realizado a veces por todo el equipo de docentes de la I.E.; 1 persona que representa el 12,5 %, considera a las normas de convivencia una construcción nunca realizado por todo el equipo de docentes de la I.E.

Interpretación.- La mayoría de los encuestados concuerda en que la construcción de las normas de convivencia siempre es realizada por todo el equipo de docentes pertenecientes a la I.E.

Kohlberg establece seis etapas del desarrollo del juicio moral, encuadradas dentro de tres órdenes: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. Dentro del orden convencional aparecerían: Etapa 4: orientación "ley y orden". Se trata de una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en el cumplimiento del propio deber, en mostrar respeto hacia la autoridad y en mantener el orden social por mor de ese orden.



## 9. ¿Practican el valor del respeto entre los gestores de su institución?

### Estadísticos

9. ¿Practican el valor del respeto entre los gestores de su institución?

N	Válidos	8
	Perdidos	0
	Media	1,00
	Mediana	1,00
	Moda	1

TABLA N° 9: PRACTICA DE VALORES

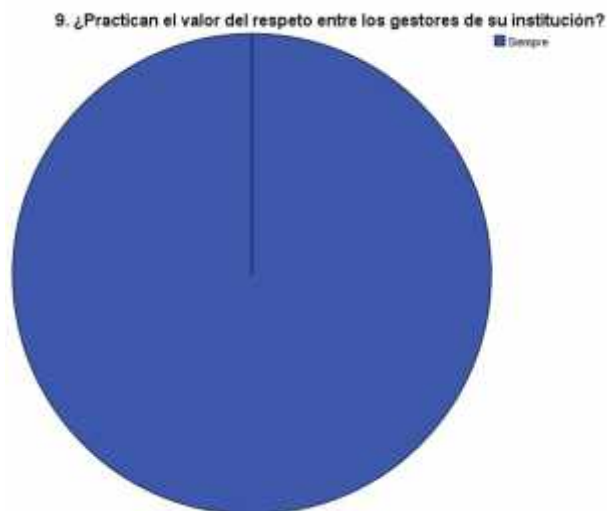
9. ¿Practican el valor del respeto entre los gestores de su institución?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Siempre	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaborado por la tesista.

Análisis.- Se aprecia que el 100% de los encuestados, identifican siempre el valor del respeto entre los gestores de la institución es alta.

Interpretación.- EL total de los encuestados aceptan la existencia del valor del respeto entre los gestores de su institución. Contribuye al concepto de clima organizacional de Rensis Likert: “El ambiente organizacional de un grupo de trabajo o nivel jerárquico específico está determinado básicamente por la conducta de los líderes de los niveles superiores. Dicha conducta es la influencia más importante...”



### **3.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Las edades de los docentes encuestados fluctúan entre 28 a 46 años; la mayoría (50%) es del sexo masculino, en cambio el 37,5% de sexo femenino; su tiempo de servicios va desde los 2 a 21 años; la mayoría proceden de la región Piura, tienen título profesional en educación y solamente uno tiene postgrado.

Las relaciones interpersonales entre docentes son percibidas como buenas, muy buenas y excelentes, lo que permite superar conflictos, contribuyendo a mejorar las relaciones y la comunicación.

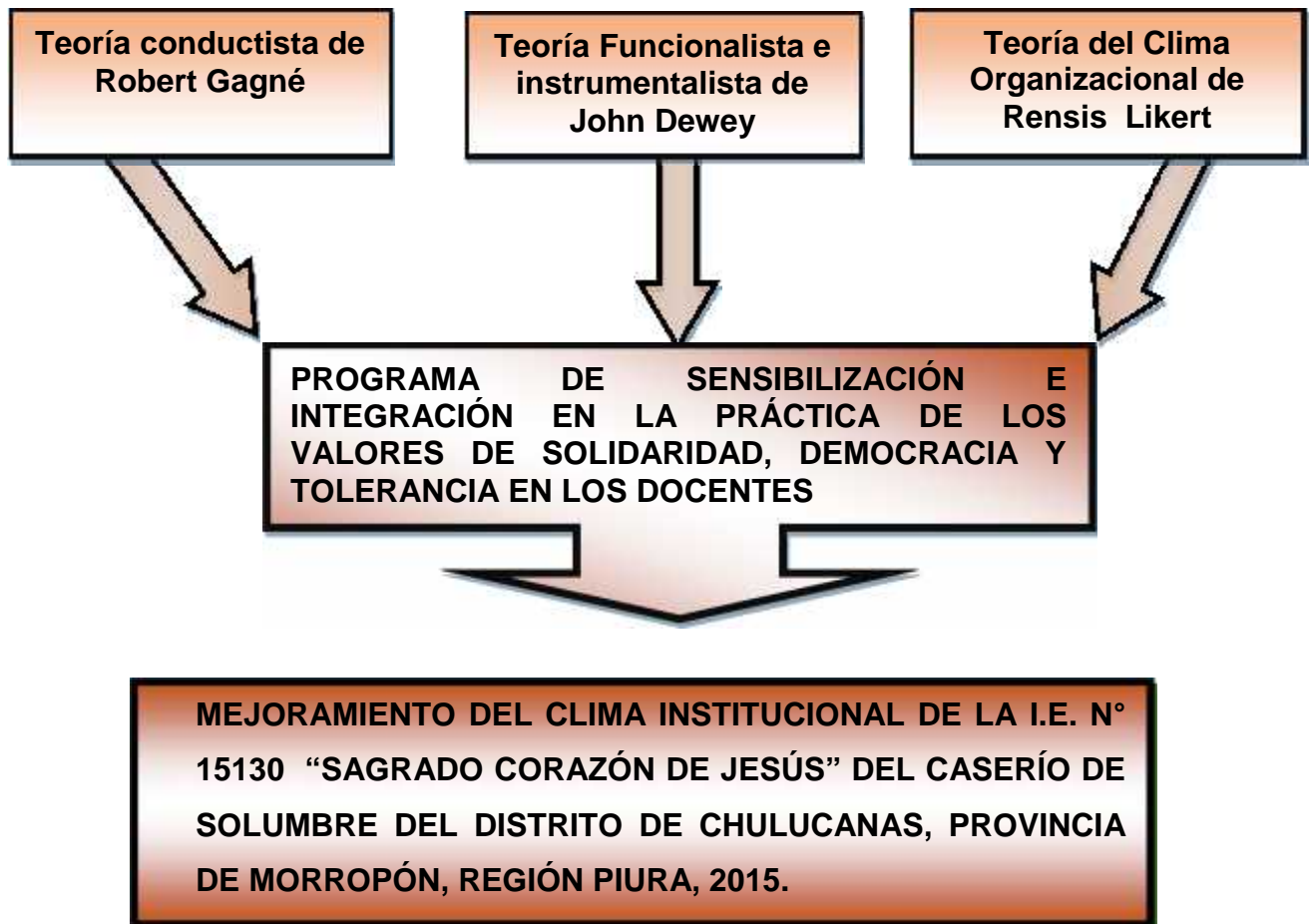
Los docentes mayoritariamente se sienten identificados con su institución y que existe solidaridad entre el grupo; y, perciben que pueden tomarse decisiones. Sin embargo, algunos profesores señalan que a veces.

Existe empatía entre los docentes miembros del grupo; sin embargo, un relativo porcentaje está en desacuerdo.

Las normas de convivencia son respetadas en su mayoría; sin embargo, un regular porcentaje, señala que no son cumplidas y que si se respetan todos.

### 3.3. PROPUESTA TEÓRICA.

#### 3.3.1. Esquema Teórico.



#### **1.1.1. TÍTULO:**

PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS VALORES DE SOLIDARIDAD, DEMOCRACIA Y TOLERANCIA EN LOS DOCENTES, PARA MEJORAR EL CLIMA INSTITUCIONAL DE LA I.E. N° 15130 “SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS” DEL CASERÍO DE SOLUMBRE DEL DISTRITO DE CHULUCANAS, PROVINCIA DE MORROPÓN, REGIÓN PIURA, 2015.

#### **1.1.2. DATOS INFORMATIVOS**

- ) Institución Educativa : N° 15130
- ) Ubicación : CASERÍO DE SOLUMBRE DEL DISTRITO  
DE CHULUCANAS
- ) Destinatarios : 09 docentes
- ) Responsable : BACH. RIVAS SAAVEDRA KARIN JANETH
- ) Temporalización : 5 meses

#### **1.1.3. PRESENTACION**

El presente programa de sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes para mejorar el clima institucional de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón de Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura, 2015.

Este programa incluye el diseño de sesiones organizadas en relación a las necesidades que surgen a partir del diagnóstico que se efectuó. Además se diseñan estrategias seleccionadas en función de las capacidades que se esperan lograr y sustentadas en la teoría conductista de

Robert Gagné, Teoría Funcionalista e instrumentalista de John Dewey y Teoría del Clima Organizacional de Rensis Likert.

Posteriormente se señalan los indicadores de evaluación en cada una de las sesiones planificadas en el periodo de tiempo establecido.

#### 1.1.4. FUNDAMENTACION

##### - TEORÍA CONDUCTISTA DE ROBERT GAGNÉ

Es un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero el cual se basa en el modelo de la familia del Procesamiento de Información.

El enfoque de Gagné (1985) está organizado en términos de cuatro partes específicas: los procesos del aprendizaje, el análisis de los resultados del aprendizaje, las condiciones del aprendizaje y la aplicación de la teoría de Gagné en la educación.

Para Gagné (1985) los procesos del aprendizaje se estructuran de la siguiente manera:

**Motivación:** Es la fase inicial, que consiste en crear una expectativa que mueve al aprendizaje y que puede tener un origen externo o interno.

**Comprensión:** Se denomina así a la atención del aprendiz sobre lo que es importante, y consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender.

**Adquisición y retención:** Éste el momento crucial del proceso de aprendizaje. Para Gagné esto significa incidente esencial porque marca la transición del no-aprendizaje al aprendizaje.

**Recuerdo y transferencia:** Son fases que corresponden al perfeccionamiento del aprendizaje. El recuerdo hace posible que la información se pueda recuperar mientras que la transferencia permite que se pueda generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a variados contextos e intereses.

**Respuesta y retroalimentación:** La fase de respuesta corresponde a la instancia de desempeño, que se constituye en un

parámetro importante del aprendizaje. La retroalimentación consiste en el proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje. De esta manera el aprendizaje se verifica y se afirma, se corrige y avanza.

- **TEORÍA FUNCIONALISTA E INSTRUMENTALISTA DE JOHN DEWEY.**

La teoría educativa de Dewey está mucho menos centrada en el niño y más en el maestro de lo que se suele pensar. Su convicción de que la escuela, tal como la concibe, inculcará en el niño un carácter democrático se basa menos en la confianza en las “capacidades espontáneas y primitivas del niño” que en la aptitud de los maestros para crear en clase un entorno adecuado “para convertirlas en hábitos sociales, fruto de una comprensión inteligente de su responsabilidad”. (Dewey, 1906).

Dewey estaba convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo.

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia” Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea, pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración.

La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya”:



## - LA TEORÍA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL DE RENSIS LIKERT

Rensis Likert sostiene que en la percepción de los empleados acerca del clima, influyen tres tipos de variables, las cuales las denomina de la siguiente manera:

**Variables causales**, son variables independientes que incluyen a aquellas que sólo pueden ser cambiadas por la organización y por los directivos, en las que se incluyen estructura de la empresa, políticas y normas, toma de decisiones, estrategias, liderazgo, etc.

**Variables intervinientes o de intervención**, reflejan el estado interno de una empresa, como por ejemplo, la motivación, las actitudes, la comunicación.

**Variables finales**, las cuales son dependientes de las dos anteriores, refiriéndose a los resultados obtenidos por la organización, como la productividad, costos, etc.

Likert, al describir las relaciones entre estas variables, menciona que las variables causales, tales como la estructura de la empresa y el comportamiento de los directivos influyen en la personalidad de los empleados de la empresa. Y tanto las variables causales como la personalidad de cada empleado influyen en la percepción del empleado. Las percepciones influyen, a su vez, en la concepción que cada empleado tenga de la tarea encomendada y el concepto que tenga de la empresa y de los objetivos de la misma. Las percepciones también influyen en las fuerzas que motivan a las personas, por ejemplo –comenta– puede motivar a las personas ascender en su carrera profesional. Pero las fuerzas que motivan a

las personas son influidas además por las actitudes de los mismos.  
Y a su vez las actitudes de los empleados son determinadas por sus expectativas y **sus percepciones. Las fuerzas. (Likert, R. 1969)**

#### **1.1.5. OBJETIVOS**

##### **1.1.5.1. OBJETIVO GENERAL**

Promover la sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes.

##### **1.1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Concientizar al profesorado sobre la sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia.
- ✓ Analizar con los profesores información sobre la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia; asimismo compartir experiencias, valorando su uso en la mejora del clima institucional.
- ✓ Integrar en la práctica docente el valor de la solidaridad democracia y tolerancia

### 1.1.6. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

#### 1.1.6.1. MATRIZ DE ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

DENOMINACION DE LAS SESIONES	META	HORAS LECTIVAS
Módulo I: Sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad en los docentes.	04 Sesiones	08
Módulo II: Concientización e inclusión en la práctica de los valores de democracia en los docentes.	04 Sesiones	08
Módulo III: Sensibilización e incorporación en la práctica de los valores de tolerancia en los docentes.	04 Sesiones	08

### 1.1.6.2. MATRIZ DE CAPACIDADES E INDICADORES DE LOGRO

MODULOS	CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO
Módulo I: Sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad en los docentes.	<p>Desarrollar capacidades para la sensibilización del valor de la solidaridad.</p> <p>Analizar información sobre la práctica del valor de la solidaridad.</p> <p>Integrar en la práctica docente el valor de la solidaridad.</p>	<p>Utiliza capacidades para la sensibilización del valor de la solidaridad.</p> <p>Analiza información sobre la práctica del valor de solidaridad en esquemas gráficos.</p> <p>Constituye en la práctica docente el valor de la solidaridad de forma adecuada.</p>
Módulo II: Concientización e inclusión en la práctica de los valores de democracia en los docentes.	<p>Incrementar capacidades para la concientización del valor de la democracia.</p> <p>Investigar información sobre la práctica del valor de la democracia.</p> <p>Incluir en la práctica docente el valor de la democracia.</p>	<p>Emplea capacidades para la sensibilización del valor de la democracia.</p> <p>Investiga información sobre la práctica del valor de democracia en estudio de casos.</p> <p>Incorpora en la práctica docente el valor de la democracia de forma coherente.</p>
Módulo III: Sensibilización e incorporación en la práctica de los valores de tolerancia en los docentes.	<p>Aumentar capacidades para la sensibilización del valor de la tolerancia.</p> <p>Indagar información sobre la práctica del valor de la tolerancia.</p> <p>Incorporar en la práctica docente el valor de la tolerancia.</p>	<p>Usa capacidades para la sensibilización del valor de la tolerancia.</p> <p>Indaga información sobre la práctica del valor de tolerancia en material impreso.</p> <p>Inserta en la práctica docente el valor de la tolerancia de forma precisa.</p>

### 1.1.6.3. MATRIZ DE CONTENIDOS, ESTRATEGIAS DIDACTICAS, RECURSOS Y HORAS LECTIVAS

MÓDULOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	RECURSOS	HORAS LECTIVAS
Módulo I: Sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad en los docentes.	La sensibilización e integración del valor de la solidaridad.	Plantear objetivos personales para el programa.  Exposición del valor de la solidaridad con ayuda de papelógrafos y proyector multimedia.  Análisis de información sobre la práctica del valor de la solidaridad en esquemas gráficos.  Integra en la práctica docente el valor de la solidaridad mediante la técnica juego de roles.	Papelógrafos Módulo Proyector multimedia Laptop Computadoras Plumones	08
Módulo II: Concientización e inclusión en la práctica de los valores de democracia en los docentes.	Concientización e inclusión en la práctica de los valores de democracia.	Exposición del valor de la democracia con ayuda de papelógrafos y proyector multimedia.  Investiga información sobre la práctica del valor de la democracia en estudio de casos.  Incluir en la práctica docente el valor de la democracia mediante la técnica juego de roles.	Papelógrafos Módulos Proyector multimedia Laptop Computadoras	08
Módulo III: Sensibilización e incorporación en la práctica de los valores de tolerancia en los docentes.	Sensibilización e incorporación en la práctica de los valores de tolerancia	Exposición del valor de la tolerancia con ayuda de papelógrafos y proyector multimedia.  Indagación en información sobre la práctica del valor de la tolerancia en material impreso.  Incluir en la práctica docente el valor de la tolerancia mediante la técnica juego de roles.	Papelógrafos Módulos Cañón multimedia Laptop Computadoras	08

### **1.1.7. METODOLOGIA**

La capacitación a los docentes se realizará a través de:

- Sesiones de capacitación con una duración de 24 horas pedagógicas. El proceso de aplicación del programa se llevará a cabo mediante la organización modular de manera presente.
- El plan de estudios está organizado en tres módulos con una duración aproximada de 5 meses.
- Las sesiones presenciales se desarrollan cada semana en bloques temáticos de 4 horas pedagógicas

La metodología concretiza los enfoques y principios del programa de capacitación docente en la sensibilización e integración en la práctica de los valores de solidaridad, democracia y tolerancia en los docentes para mejorar el clima institucional en el proceso de enseñanza.

### **1.1.8. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

La evaluación es un proceso permanente durante el desarrollo de la aplicación del programa. Para ello se propone las siguientes actividades de evaluación: Guías de observación, estudio de casos y otros.

## **CONCLUSIONES.**

Atendiendo a nuestro problema, objetivos e hipótesis hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Contrariamente a lo observado en el problema, los docentes en términos generales son percibidas como buenas: se sienten identificados con su institución, existe solidaridad entre el grupo; y, perciben que pueden tomarse decisiones; las normas de convivencia son respetadas en su mayoría; con lo cual se negaría la hipótesis planteada.

Las teorías sobre valores y clima institucional nos permitieron comprender el problema y formular la propuesta del programa.

La propuesta teórica, permitirá que los docentes mejoren los valores de solidaridad, democracia y tolerancia y por ende el clima laboral.

## **RECOMENDACIONES.**

A la Dirección de la I.E. N° 15130 “Sagrado Corazón DE Jesús” del caserío de Solumbre del distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región aplicar el programa que coadyuve a mejorar el clima escolar.

Se recomienda el presente estudio para futuras investigaciones en el campo de la Administración de Instituciones Educativas y Tecnología de la información y comunicación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- ❖ Gómez, L. (2011). Protocolo y Modulo del curso académico Psicología Organizacional. Bogotá.
- ❖ Sulbarán, M. (2004). Clima organizacional y nivel de satisfacción del docente en las escuelas básicas estatales de la parroquia cátedra de ciudad bolívar. Bolívar. Pág.12.
- ❖ García, M., Ibarra, L. y Contreras, C. (2007) Diagnostico de Clima Organizacional del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.
- ❖ Edel, R., García, A. y Casiano, R. (2007) Clima y Compromiso Organizacional.
- ❖ Castillo, M., Pedraza, N. (2010) El clima Organizacional de una empresa comercial de la zona centro de México.
- ❖ Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy, EW: I, 240)
- ❖ Dewey, J. (1899). School and Society, MW: I, 19-20)
- ❖ Dewey, J. (1906). "Teoría Funcionalista e instrumentalista". En línea, disponible en: [teoriasunikino.blogspot.com/2009/03/dewey.html](http://teoriasunikino.blogspot.com/2009/03/dewey.html)
- ❖ Dewey, J. (1911), "Democracy and Education", MW: VI, 418).
- ❖ Dewey, J. (1916). "La libertad". MW: IX, 314-315)
- ❖ Felix, C. (2010). "Los valores morales: La tolerancia como valor". En línea, disponible en: [osvaloresmorales.blogspot.com/2007/03/la-tolerancia.html](http://osvaloresmorales.blogspot.com/2007/03/la-tolerancia.html)
- ❖ Flores, S.J., y Jiménez, J.( 2010). "El valor de la democracia". En línea, disponible en: [www.slideshare.net/gragorio/democracia-como-valor](http://www.slideshare.net/gragorio/democracia-como-valor).
- ❖ Gagné, Robert. (1985). Las condiciones del aprendizaje. 4ta. edición. México: McGraw-Hill
- ❖ García, F.R. (2010). "Los valores en la escuela primaria". En línea, disponible en: [losvaloresenelauladelaescuelaprimaria.blogspot.com/](http://losvaloresenelauladelaescuelaprimaria.blogspot.com/)
- ❖ Latapi, P. (2006). "Igualdad compensatoria y solidaridad". En línea, disponible en: [www.uca.edu.sv/revistarealidad/.../4c6b4ac1aa6714igualdad109.pdf](http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/.../4c6b4ac1aa6714igualdad109.pdf)

- ❖ Likert, R. (1969). El factor humano en la empresa, Bilbao: Ediciones Deusto.
- ❖ Mendive, G. (2008). “Lectura para docentes: La tolerancia”. En línea, disponible en: [www.gerardomendive.com/publi\\_4.html](http://www.gerardomendive.com/publi_4.html)
- ❖ Programas de integración (2009). En línea, disponible en [www.castillalamancha.es/.../sanidadyasuntossociales/.../programas-de-inte](http://www.castillalamancha.es/.../sanidadyasuntossociales/.../programas-de-inte)
- ❖ Rochabrun, J. (2011). “Crisis de valores en el Perú”. Lima. Perú.
- ❖ Romo, A.P., y Nubiola, J. (2005) “Virtudes democráticas en la educación de hoy: la propuesta pedagógica de John Dewey”.
- ❖ Salinas, R. 2012). “La importancia de fomentar valores en la educación primaria”. En línea, disponible en: [www.upnlapaz.edu.mx/.../TesisMaestria\\_MaribelAnguloCamacho.pdf](http://www.upnlapaz.edu.mx/.../TesisMaestria_MaribelAnguloCamacho.pdf)
- ❖ Silvestre, M. (2010). Los valores de la sociedad española”. Trabajo de campo. Madrid España.
- ❖ Universidad de Barcelona (2009). “Programa de integración”. En línea, disponible en: [www.ub.edu](http://www.ub.edu) › Inicio › Estudios y Docencia › Apoyo al estudio.

## ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL

“PEDRO RUIZ GALLO”

SECCIÓN DE POSTGRADO

GUÍA DE ENCUESTA

### DATOS INFORMATIVOS.

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

TIEMPO DE SERVICIOS: \_\_\_\_\_ PROCEDENCIA: \_\_\_\_\_

TÍTULO: \_\_\_\_\_ GRADO ACADÉMICO: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA: \_\_\_\_\_ DEDICACIÓN: \_\_\_\_\_

ÚLTIMA ESPECIALIZACIÓN: \_\_\_\_\_

LUGAR Y FECHA: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo califica las relaciones interpersonales entre docentes para superar los conflictos?

Excelente	<input type="checkbox"/>
Muy buena	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Mala	<input type="checkbox"/>
Muy mala	<input type="checkbox"/>

2. ¿Contribuye Ud. a mejorar las relaciones interpersonales para superar los conflictos entre docentes?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

3. ¿Qué tipo de comunicación existe en su Institución?

Horizontal	<input type="checkbox"/>
Vertical	<input type="checkbox"/>

4. ¿Se siente identificado con su I.E.?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

5. ¿Toman decisiones de manera conjunta?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

6. ¿Existe solidaridad entre sus compañeros de trabajo?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

7. ¿Existe empatía institucional?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

8. ¿Las normas de convivencia institucional son construidas por todo el equipo de docentes que pertenecen a la I.E.?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

9. ¿Practican el valor del respeto entre los gestores de su institución?

Siempre	<input type="checkbox"/>
A veces	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>